2

A Educação

enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2022

2

A Educação

enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

2022 *by* Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do texto © 2022 Os autores
Copyright da edição © 2022 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.
Open access publication by Atena Editora

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

A educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-853-0
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.530222801

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado "**A Educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos**", da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os professores e professoras pesquisadoras em seus diferentes espaços de trabalho.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercruza.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

E-EDUCAÇÃO: A PARTICIPAÇÃO ATIVA DA INTERNET COMO AMBIENTE PROMOTORA DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO FRENTE AOS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19

Data de aceite: 10/01/2022

Mateus Catalani Pirani
Universidade Católica de Santos

Daniel Stipanich Nostre
Professor – Historiador

RESUMO: Em meio à crise de calamidade pública envolvendo o novo Coronavírus, as inovações para tarefas cotidianas se tornaram inadiáveis. O mundo que caminhava para um acesso digno a internet teve de acelerar seu desenvolvimento a fim de abranger as mais diversas áreas, dentre elas a educação. Com grande impacto devido ao distanciamento social, a educação passou a ser promovida por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, com propagação pela internet, que já molda a Sociedade da Informação, proporcionando a esfera educacional para crianças, jovens e adultos. A implementação da Educação Virtual, aliada a crescente universalização da internet, em paralelo as situações de enfrentamento ao Covid-19, fez surgir uma nova gama de necessidade até então impensáveis em situações habituais. A partir deste, buscou-se trazer a visão acerca de facilidades e dificuldades do estudo remoto para alunos, professores e instituições, através de pesquisa qualitativa e experiências em sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Covid-19; Sociedade da Informação; Ensino Remoto; Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT: Amidst the public calamity crisis involving the new Coronavirus, innovations for everyday tasks have become unavoidable. The world that was moving towards a decent access to the internet had to accelerate its development in order to cover the most diverse areas, including education. With great impact due to social distance, education started to be promoted through Information and Communication Technologies – ICTs, spread over the internet, which already shapes the Information Society, providing the educational sphere for children, young people and adults. The implementation of Virtual Education, allied to the increasing universalization of the internet, in parallel with the situations of confrontation with Covid-19, gave rise to a new range of needs that were hitherto unthinkable in usual situations. From this, we sought to bring the view about the facilities and difficulties of remote study for students, teachers and institutions, through qualitative research and experiences in the classroom.
KEYWORDS: Education; Covid-19; Information Society; Remote Teaching; Information and Communication Technologies.

1 I INTRODUÇÃO

Por mais uma vez encerramos o ciclo de um ano, e assim como em 2020, ainda passamos pela situação de calamidade pública envolvendo a Pandemia de Covid-19. Na eminencia de uma nova alta no número de casos da doença, seguida por um novo fechar de portas e isolamento, ainda seguimos com a persistente reparação dos impactos deixados

pela mesma, a qual trataremos neste estudo.

A educação, dita como a chave para reconstrução social do Brasil, direito garantido pela Constituição do Brasil, tem sido um dos setores mais prejudicados com o avanço da Pandemia. Escolas em que se abrigam centenas de crianças e adolescentes, bem como instituições de ensino superior com jovens, adultos e até mesmo idosos, se encontram em situação inconstante, seja administrativamente, estrutural ou de comparecimento de discentes.

Sobre isso, meios, práticas e ajustes foram pensados para conter a evasão e diminuir os impactos, com a finalidade de dar continuidade ao ensino no país. A grande ferramenta que permitiu e impulsionou tais tratativas foi, indubitavelmente, a Rede Mundial de Computadores, a Internet.

Reconhecido como um dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas – ONU, o acesso à Internet é vital para o desenvolvimento humano, combatendo a alienação e propagando conteúdo para a presente e ávida Sociedade da Informação.

Neste esteira encontramos as medidas necessárias para romper as dificuldades do ensino e proporcionar o fundamental conhecimento, primordial para a construção de uma sociedade. No entanto, a educação não mais consegue se sustentar neste cenário e começa a deixar marcas.

Baseando-se no método exploratório e pesquisa qualitativa, a fim de analisar os fenômenos sociais condizentes a área do ensino, buscou-se conceber e detalhar um pouco da experimentação do impactos e o embate em contorna-los nos cenários escolar e de ensino superior.

Ainda que útil, a Internet supre a carência de informações, porém não substitui a posição do educador e seu papel na conturbada missão de propagar o conhecimento, verdadeiro guia na construção de uma sociedade solida e independente.

2 | MEIO AMBIENTE DIGITAL E DIREITO DIGITAL

O século XX, marcado por grandes avanços tecnológicos, promoveu também grande impactos no cenário social. O mundo experimentou guerras, caos, inovações tecnológicas e o surgimento de um novo pensar, voltado para a construção da sociedade, promoção de seus direitos e evolução das ideias que marcaram a exuberante propagação da informação.

O termo “Sociedade da Informação”, conforme explana Siqueira Júnior, compreende uma sociedade que se constitui e se desenvolve sobre tecnologias de informação e comunicação que englobam a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos, utilizados pela população em circunstâncias sociais, econômicas e políticas (SIQUEIRA JR., 2007).

Dita como ferramenta de combate a ignorância, a informação se direciona aos seres humanos no que diz respeito a divulgação e compartilhamento de conhecimento, seja

acadêmico, científico ou de notícias diárias.

Segundo Azevedo, em complemento a Siqueira Júnior, a sociedade da informação nada mais é do que a sociedade contemporânea, a qual, em síntese, emerge do progresso da tecnologia que permite, cada vez mais, o compartilhamento de informações por meio de um espaço virtual em que se identifica a mais ampla liberdade e novas possibilidades de exercício da cidadania e da democracia, além de movimentar a economia por meio das facilidades advindas desta nova modalidade de sociedade (AZEVEDO, 2014).

Neste cenário, a implementação da Internet foi fundamental para o compartilhamento de dados, informação, bem como alterou significativamente a maneira como trabalhamos, estudamos, socializamos e compramos, porém também revelou uma séria crise com relação às questões sociais no Brasil.

Em recente estudo, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br, elencou que o número de pessoas com acesso à internet durante a pandemia que bateu 152 milhões de usuários, com aumento significativo em diversas áreas, desde serviços públicos e bancários, ao comércio e educação (CGI. BR, 2021).

Ainda, segundo a pesquisa, estimasse que o número de internautas corresponde a 81% da população brasileira. No entanto, a problemática envolve que os 19% restante ainda estão desconectados e, portanto, sem acesso a informações de maneira instantânea.

Sabemos hoje que o acesso à internet é tão importante e tão essencial, quanto o direito de se ter educação, moradia, segurança, alimentação etc., direitos que devem ser proporcionados pelo Estado.

Para que se universalize o acesso, se faz necessário além de disponibilizar em determinado local, “o serviço deve estar disponível, a preço viável e justo, em condições isonômica, com qualidade, a todos os cidadãos e também gratuitamente para aqueles que não podem arcar com seu custo” (SILVA, 2012, p. 108).

Universalizar, portanto, vai além de dar acesso a todos, mas sim de evitar que ocorra uma exclusão digital em uma atual realidade contemporânea social, em que o acesso à informação digital garante direitos constitucionais, bem como preconizados pela Declaração Universal de Direitos Humanos, como a liberdade de expressão.

Outrossim, por meio da Internet existe a possibilidade de uma descentralização de informação, cultura e educação, ou seja, tais direitos sociais passam a ser disponíveis para todos, e não apenas para uma pequena parte da sociedade privilegiada com o acesso.

A Internet provoca reflexos na vida de todos, e também no Direito. No que tange, por exemplo, os Direitos Humanos, é importante frisar que em 10 de dezembro de 1948, a ONU adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo teor reconheceu direitos de todo ser humano, sem distinção de etnia, cor, gênero, língua, religião, ideologia política ou de qualquer outro tipo de origem.

3 I OS IMPACTOS E SOLUÇÕES EDUCACIONAIS

No que cerne aos ramos da educação, o ano de 2021 foi pautado pelo combate aos prejuízos herdados do período de isolamento social. Os embaraços causados pela inesperada surpresa e também pela revelada imperícia de lidar com a crise sanitária, ocasionou amplo abismo nas relações educacionais.

Adaptações em diversas áreas foram realizadas a fim de reduzir os riscos para o retorno seguro de alunos as instituições, dentre as quais deliberaram pelo retorno, ou não, das aulas presenciais, bem como a implementação do ensino híbrido.

Por outro lado, os números que definem tal situação revelam que, devido à desigualdade de acesso à internet, houve um agravamento na evasão das escolas, visto que apenas 32% das escolas públicas de ensino fundamental possuem acesso para os alunos, concomitante a 65% do ensino médio (LÉON, 2021).

Segundo o movimento “Todos Pela Educação”, o número de estudantes fora das escolas se aproxima a 244 mil, com idade entre 6 e 14 anos, no segundo trimestre de 2021, representando um aumento de 171% em comparação ao mesmo período em 2019 (BIMBATI, 2021).

A crise da evasão também atinge o ensino superior, em especial as instituições de privadas, que detém a marca de quase 36% no ano de 2020. Este número acompanha um decaimento para apenas 18% dos jovens brasileiros que desejam ingressar no ensino superior, no entanto, este seria assunto para um segundo artigo.

Em paralelo, insta salientar questões acerca das alternativas para compor o ensino, que se estabelecem por meio das aulas virtuais ou híbridas. Estas remetem ao uso das chamadas “Tecnologias da Informação e Comunicação” – TICs, instrumentos que se encarregam transmitir os processos comunicativos, dentre eles os computadores, celulares, tablets, câmeras de vídeo, suporte para guardar dados (*pendrive*) etc., com o intuito de proporcionar a jornada do conhecimento entre as pessoas. As TICs funcionam em grande parte pela Internet, promovendo a inclusão digital de pessoas que, por diversos motivos, não conseguem se deslocar para a instituição de ensino, passando a ser de uso diário na vida das pessoas, ainda que seja um termo pouco conhecido.

As TICs se tornam importantes e indispensáveis, a partir do momento que por meio de suas ferramentas, bem como de sua disposição aos usuários, como no caso do presente trabalho, a Internet, é possível que cada cidadão amplie a maneira de exercer seus direitos sociais, bem como os direitos garantidos pela DUDH de 1948.

As instituições, a partir de 2020, tiveram a obrigação de ofertar um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, tão completo quanto ambiente físico, acompanhando as necessidades que se apresentam. A realidade é que não estamos completamente imunes a esta pandemia e a outras que por ventura surgirem, mas seguimos com a oportunidade de nos mantermos atentos e preparados para lidar com situações semelhantes, a partir dos

acertos e erros do momentos.

O uso dos Ambientes Virtuais são a forma mais completa de se mitigar os desafios impostos pela pandemia, em razão da preservação da saúde pública, estabelecendo o isolamento de pessoas.

A grande dificuldade em atrair os jovens para as escolas parte do desinteresse em cumprir com as obrigações básicas que estas sugerem para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, com grande parte do combate a este desentusiasmo sendo tarefa atribuída ao docente, que deve buscar se atualizar, através de diferentes inspirações, proporcionando um ambiente interativo e estimulador do conhecimento. A contribuição ativa da escola se encaixa na obrigação de fornecer a infraestrutura adequada para isto, em que lhe pese a responsabilidade de propor um diferencial, frente as exigências educacionais, físicas, sanitárias e também comerciais, em caso de instituições privadas.

Em se tratando do ambiente virtual, o uso de uma plataforma de acesso atrativa, estável e que garanta ampla comunicação entre educador e discente é indispensável. Como visto anteriormente, o acesso universal a internet é mais do que uma necessidade, pois através dele que se manifestam, prioritariamente, as TICs responsáveis por facilitar o ensino.

Paralelamente a figura do aluno, a visão do professor também deve ser contemplada durante a referida abordagem.

Para os educadores, a missão vinculada ao ensino virtual é atrelada a composição de uso de computador, câmera e microfones, sendo estes dois últimos os hardwares capazes de promover a comunicação, porém muitas vezes sem resposta dos alunos, silenciados, em situação que se torna ínfima quando comparada ao ensino presencial.

Ademais, quanto ao ensino híbrido, onde há participantes nas aulas presencial e virtualmente, a atenção do professor deve ser redobrada, pois há a necessidade de garantir um canal de comunicação amplo, abrangendo todos os presentes, a fim de responder aos estímulos constantes de quem se faz presente, sem desconsiderar os inertes virtuais.

Os tratados acerca dos desafios da impessoalidade denotam a constante necessidade de reafirmação de um ambiente voltado para o contato com pessoas, rompido com as medidas restritivas de isolamento social.

Por fim, restará o questionamento acerca da recuperação do ensino e quando esta se dará, ou se conseguirá se manter de maneira adaptada, visto o iminente risco de um novo período de fechamento em decorrência do avanço da Covid no Brasil.

4 | O CONCEITO DE E-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE

Hodiernamente, questões sobre os rumos da educação são levantadas por professores de todos os âmbitos do ensino e devem deixar de ser consideradas. Em uma sala de aula comum, somente o uso de apostila, caderno e lousa não são mais suficientes

para o cumprimento da aprendizagem. Com o advento das inovações forçosamente impostas pela pandemia, transformações pedagógicas devem ser pensadas, não apenas para retomada do ensino, mas para a recuperação da educação no Brasil.

Como visto, o acesso à internet tem se tornado parte dos Direitos Humanos, bem como este direito pode e deve ser proporcionado pelo Estado, cujo desenvolvimento das redes de comunicação já se encaminham e, em breve, se darão mais eficientes com a implementação do 5G (LEMANN, 2021).

Segundo Denis Mizne, CEO da Fundação Lemann, que visa auxiliar pessoas e instituições de ensino no país, a grande resposta para o combate a defasagem de ensino deixada pela pandemia será através da implementação tecnológica nas escolas, bem como tornar escolas mais atrativas para estudantes (ALFANO, 2021).

O conceito aqui proposto, denominado E-Educação, tem como base a utilização das TICs para estimular e promover o ensino através da rede universal de comunicação, internet, conectando alunos e educadores de maneira além de salas de reunião virtuais.

O cenário pedagógico reavaliado, em combinação da utilização de computadores, tablets e smartphones, voltados para o uso correto e adequado pode, de maneira surpreendente, transformar estes velhos "inimigos" da educação em "aliados". Fato é que tais dispositivos estão presentes na vida de todos os brasileiros, alcançando resultando total de 424 milhões de dispositivos ativos, em 2020 (LAGO, 2020).

Conceber uma plataforma de estudos virtual e que possa ser utilizada em escolas públicas e privadas demandará empenho de profissionais das mais diversas áreas, compondo um material lúdico, elucidativo, didático e atrativo para alunos, em diferentes níveis de dificuldade, conforme avancem em seus estudos.

A figura do professor não será apenas de avaliador, mas de guia perante os estudos desenvolvidos em sala de aula, incentivando discente a pesquisa e desenvolvimento de espírito crítico, sendo capaz de melhorar capacidades de interpretação, respondendo a estímulos proporcionados pela plataforma de E-Educação.

O aperfeiçoamento da dinâmica escolar deve ser pensado com urgência, bem como o incentivo de profissionais a se tornarem aptos para a utilização de novas tecnologias e aplicativos, a fim de identificar aspectos positivos e negativos individuais de cada aluno.

A elaboração de tal método de estudo, traduzido em E-Educação terá, inclusive, como consequência, a adequação da aprendizagem para novos padrões de currículo, fortalecendo também a ativa consolidação de crianças e adolescentes no desenvolvimento social e civil, formalizando a educação como chave no processo de formação de jovens adultos, transformando, a longo prazo, a sociedade atual na verdadeira sociedade do conhecimento.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo está em constante evolução, os métodos de ensino também precisam ser paralelamente inovados. Atrelada globalização, a internet causadora da Sociedade da Informação, introduz significativamente a necessidade de novas abordagens para a aprendizagem.

É comum notarmos o uso de smartphones nas mãos de crianças e adolescentes, que já integram o *cyberespaço* (mundo virtual), ilimitado e, se utilizado de maneira correta, poderá ser grande aliado nos rumos da educação.

Muitas adaptações serão necessárias para que tal utopia ocorra, dentre elas o universalizar do acesso à Internet, muito além de dar acesso a todos, mas sim de evitar que ocorra uma exclusão digital em uma atual realidade contemporânea social, em que o acesso à informação digital garante direitos humanos, e pode ser visto como um direito humano em si mesmo.

Conceber uma digna plataforma de E-Educação é apenas uma das maneiras de unificar e propagar inovação nas escolas, rompendo a barreira do desinteresse e aproximando alunos à tecnologia e professores.

Em perspectivas para o ensino superior, a utilização de tecnologias já vem sendo constantemente integralizado na formação de profissionais, se tornando uma inovação válida e que já demonstra resultados benéficos.

Em suma, podemos dizer que a utilização de Direitos Humanos para a propagação de outros Direitos, com o auxílio de ferramentas como a internet, as TICs e demais tecnologias, são a resposta para uma educação de qualidade.

A educação, por si só é, sem dúvida, a chave para a construção de uma sociedade sólida e independente, capaz de criar novos rumos para o nosso país.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. **Brasil precisará de três anos para recuperar perdas de ensino por conta da pandemia, dizem especialistas.** Revista Veja, out. 2021. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/brasil-precisara-de-tres-anos-para-recuperar-perdas-de-ensino-por-conta-da-pandemia-dizem-especialistas-25124552. Acesso em: 02 dez. 2021.

AZEVEDO, Ana. **Marco Civil da Internet no Brasil.** Análise da Lei 12.965/14 e do Direito de Informação. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014, p.23.

BIMBATI, Ana Paula. **244 mil alunos de 6 a 14 anos estão fora das escolas no país, diz estudo.** 2021. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/12/02/efeito-pandemia-alunos-abandono-escolar.htm. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 nov. 2021.

CGI.BR – COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL. **Cresce o uso de Internet durante a pandemia e número de usuários no Brasil chega a 152 milhões, é o que aponta pesquisa do Cetic.br.** 2021. Disponível em: https://www.cgi.br/noticia/releases/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/. Acesso em 30 nov. 2021.

GIORNO, Leonardo; ROSA, Bruna. **Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: a percepção de alunos do Ensino Médio e Técnico Integrado no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.** 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1754/1389/. Acesso em: 30 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação.** 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao. Acesso em: 02 dez. 2021.

LAGO, Davi. **Há mais de um smartphone por habitante no Brasil.** 2020. Disponível em: https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/ha-mais-de-um-smartphone-por-habitante-no-brasil/. Acesso em: 02 dez. 2021.

LEMANN. **5G poderá levar internet às escolas ainda desconectadas.** 2021. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/noticias/5g-podera-levar-internet-as-escolas-ainda-desconectadas. Acesso em: 02 dez. 2021.

LEÓN, Lucas Pordeus. **Brasil tem 152 milhões de pessoas com acesso à internet.** 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/brasil-tem-152-milhoes-de-pessoas-com-acesso-internet. Acesso em 30 nov. 2021.

MASUDA, Yoneji. **A sociedade da informação como sociedade pós-industrial.** Tradução de Kival Chavas Weber e Angela Melim. Rio de Janeiro: Rio, 1980. p. 46-52.

PAIXÃO, Mariana. **A Inclusão Digital do** â**mbito da Sociedade da Informação: A educação digital e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como instrumentos para a diminuição da exclusão social.** 2021, 73p. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Católica de Santos.

SILVA, Sivaldo Pereira da. **TIC Domicílios e Empresas, Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.** 1ª Ed. São Paulo: CGI.br 2012.

SIQUEIRA JR., Paulo Hamilton. **Habeas Data: Remédio jurídico da sociedade da informação**, apud PAESANI, Liliana Minardi (coord.). *O Direito na sociedade da informação*. São Paulo: Atlas, 2007, p. 252.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos Acesso em 01 dez. 2021.

CAPÍTULO 2

GESTÕES ARBITRÁRIAS E FINANCIAMENTOS INSUFICIENTES: AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS COMO UMA RESPOSTA

Data de aceite: 10/01/2022

Francisco Pinto de Azevedo
http://lattes.cnpq.br/8288618829426431

RESUMO: Este artigo é resultado do desenvolvimento do trabalho apresentado no VI Seminário da ANPAE-RJ, com o título de “GESTÕES ARBITRÁRIAS E FINANCIAMENTOS INSUFICIENTES: AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS COMO UMA RESPOSTA”. Este artigo procura desenvolver os tópicos abordados no resumo expandido, de forma a detalhar o processo de ocupação, suas formas de atuação política e de organização. Nosso objetivo é pensar de que formas as ocupações de escolas responderam aos dois fatores enunciados no título: a gestão arbitrária - evidenciada em entrevistas feitas com os ocupantes - e o financiamento insuficiente - traduzido pela PEC 241 e Reforma do Ensino Médio. A partir dessas respostas, busco refletir sobre de que forma as mesmas evidenciam o que os secundaristas desejam como alternativas para o Ensino Médio atual, buscando contribuir com o debate sobre espaço escolar, juventude e Ensino Médio. Como objetivo secundário, pensar de que forma as ocupações brasileiras de 2016 mostram um progresso da juventude em relação à seu protagonismo político no campo educacional. Para tal, utilizo sete entrevistas feitas com ocupantes, levantamento bibliográfico, e minha empiria enquanto participante da ocupação.
PALAVRAS-CHAVE: Ocupações de Escolas; Juventude; Ensino Médio.

ABSTRACT: This article is the result of the development of the work presented at the VI ANPAE-RJ Seminar, entitled “ARBITRARY MANAGEMENT AND INSUFFICIENT FINANCING: THE OCCUPATIONS OF SCHOOLS AS AN ANSWER”. This article seeks to develop the topics covered in the expanded summary, in order to detail the occupation process, its forms of political action and organization. Our objective is to think in which ways the occupations of schools responded to the two factors mentioned in the title: arbitrary management - evidenced in interviews with occupants - and insufficient funding - evidenced by PEC 241 and High School Reform. From these answers, I seek to reflect on how they show what high school students want as alternatives for current High School, seeking to contribute to the debate on school space, youth and high school. As a secondary objective, think about how the Brazilian occupations in 2016 show a progress of youth in relation to their political protagonism in the educational field. For this purpose, I use seven interviews carried out with occupants, a bibliographic survey, and my empiria as a participant in the occupation.
KEYWORDS: School Ocupations; Youth; Middle School.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do desenvolvimento do trabalho apresentado no VI Seminário da ANPAE-RJ, com o título de “GESTÕES ARBITRÁRIAS E FINANCIAMENTOS

INSUFICIENTES: AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS COMO UMA RESPOSTA". Este artigo procura desenvolver os tópicos abordados no resumo expandido, de forma a detalhar o processo de ocupação, suas formas de atuação política e de organização.

Nosso objetivo é pensar de que formas as ocupações de escolas responderam aos dois fatores enunciados no título: a gestão arbitrária - evidenciada em entrevistas feitas com os ocupantes - e o financiamento insuficiente - traduzido pela PEC 241 e Reforma do Ensino Médio. A partir dessas respostas, busco refletir sobre de que forma as mesmas evidenciam o que os secundaristas desejam como alternativas para o Ensino Médio atual, buscando contribuir com o debate sobre espaço escolar, juventude e Ensino Médio. Como objetivo secundário, pensar de que forma as ocupações brasileiras de 2016 mostram um progresso da juventude em relação à seu protagonismo político no campo educacional.

As Ocupações de Escolas foram um movimento social protagonizado pela Juventude Secundarista, que ocorreu no segundo semestre de 2016. Suas principais motivações foram a oposição ao projeto de Reforma do Ensino Médio e à PEC 241/55, ambas medidas do Governo Temer. Em seu auge, o movimento de ocupações contabilizou mais de mil escolas ocupadas por todo o país. O recorte deste artigo é feito na ocupação do Colégio Pedro II - Campus Engenho Novo II, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, conhecida como OcupEN. O recorte é o mesmo da minha pesquisa de mestrado, motivado por eu próprio ter sido um ocupante ativo dessa ocupação.

Minha participação no movimento aconteceu por conta de meu histórico enquanto integrante de movimentos sociais e estudioso sobre o movimento anarquista, além de ter sido a escola na qual me formei no Ensino Fundamental e Médio. Eu era, portanto, um ex-aluno, motivado pela vontade de ver como os conceitos que eu estudava na teoria podiam ser aplicados na prática, combinados com a vontade de fazer oposição às duas medidas governamentais citadas. A partir dessa iniciativa, tanto minha pesquisa de mestrado, quanto este artigo, ressaltam dois pontos: as formas de organização democráticas, propostas em oposição às gestões autoritárias, e a maneira como a escola foi alterada durante a ocupação, revelando potências e anseios da juventude secundarista.

A ocupação durou oitenta e cinco dias, se iniciando em 9 de setembro de 2016, e terminando em 2 de dezembro de 2016. Sua organização foi baseada em cinco comissões: cozinha, limpeza, comunicação, eventos e segurança. Contava com aproximadamente vinte ocupantes durante a maior parte do tempo, havendo variação a partir da necessidade de trabalho ou de disponibilidade dos alunos. Diariamente eram feitas plenárias no refeitório da escola, onde se discutia o cotidiano, o panorama político, e os pontos fortes e fracos da ocupação. Todos os alunos podiam participar dessas plenárias, dando opiniões e tendo direito ao voto, caso alguma decisão precisasse ser tomada. As decisões finais, portanto, eram definidas por meio do voto da maioria, diferentemente de outras ocupações, onde era utilizado o consenso.

A ocupação do Colégio Pedro II - Campus Engenho II promoveu muitas atividades

culturais, feitas por meio de eventos abertos à visitantes, simpatizantes, alunos, pais de alunos, e moradores do bairro do Engenho Novo. Esses eventos tratavam de temas relevantes para aquela juventude, como raça, gênero, sexualidade e classe. Resumidamente, temas relacionados com o debate atual sobre diversidade e desigualdade na sociedade. O principal objetivo desses eventos era levantar essa discussão no espaço da escola, visto que, para os ocupantes, a discussão que existia na escola tradicional não era suficiente. Também buscavam levantar essa discussão para a comunidade no entorno, visto que entendiam que as discussões feitas na escola deveriam ir para além de seus muros - nesse momento, podemos ver uma aproximação possível com a proposta de escola de Freire (1996). Esses eventos também tinham como objetivo a arrecadação de alimentos e dinheiro, fundamentais para a manutenção da ocupação. Como a escola estava sendo gerida por alunos, eram os mesmos que faziam a manutenção do espaço e cozinhavam as refeições.

Esses dois pontos - a organização democrática e a promoção de eventos - vão atravessar todo este artigo, visto que foram as principais formas de responder a gestões autoritárias e a financiamentos insuficientes.

METODOLOGIA

A metodologia é semelhante à usada em minha pesquisa de Mestrado sobre a ocupação do Colégio Pedro II - Campus Engenho Novo II (AZEVEDO, 2021). A principal ferramenta metodológica utilizada foram sete entrevistas feitas com ocupantes, aproximadamente três anos após as ocupações. Utilizaremos, principalmente, as respostas que tratam sobre a relação com a direção do Campus, e com os motivos pelos quais a ocupação aconteceu. Além dessas entrevistas, também uso meu empirismo enquanto ocupante. Esse empirismo auxilia em analisar determinados pontos da ocupação, que poderiam estar fora do radar de pesquisadores que não participaram do movimento de forma ativa. A forma da ocupação tomar suas decisões e a relação desse fator com o autoritarismo criticado, por exemplo, é um dos resultados da minha pesquisa que não seriam tão fáceis de se observar, caso não participasse das plenárias. A importância dada pelos ocupantes aos eventos promovidos, e os resultados práticos da promoção desses eventos para a ocupação, também configura um ponto possível de observação devido à minha participação. Por último, a participação orgânica na ressignificação dos espaços da escola também só foi possível devido ao cotidiano vivido dentro do movimento.

As entrevistas em si também foram construídas a partir de questionamentos que fiz durante minha experiência, e que outros ocupantes também fizeram, segundo as conversas informais que aconteciam durante o movimento. O planejamento das entrevistas, portanto, também surge de minha impressão enquanto ocupante, e não necessariamente de uma pergunta prévia feita às ocupações. Por fim, acredito que a exemplificação de alguns

pontos pelos ocupantes entrevistados, foi facilitada pelo fato de saber sobre o que estavam falando, visto que vivi a maior parte daquelas experiências relatadas.

Outra ferramenta metodológica importante foi o levantamento bibliográfico sobre os principais temas abordados: a história do movimento secundarista, o protagonismo da juventude nos movimentos sociais, a história da privatização da educação, e estudos sobre as ocupações de 2016 no geral.

A partir dessas ferramentas - entrevistas, empiria, e levantamento bibliográfico -, busco construir um artigo que alcançasse os objetivos colocados na introdução.

O FINANCIAMENTO INSUFICIENTE E AS PROPOSTAS DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O financiamento da educação pública no Brasil é pauta de movimentos sociais há muitas décadas. Passando por altos e baixos ao longo de sua história, podemos dizer que, a partir do Impeachment da Presidente Dilma, em 2016, o processo de sucateamento da educação pública se acentuou, visto duas medidas governamentais promovidas pelo Governo Temer: a PEC 241/55 e a Reforma do Ensino Médio. A PEC, conhecida como PEC dos gastos, seria fundamental para o regulamento dos gastos do país, em um projeto de regulação dos gastos públicos, sendo essa a narrativa oficial do Governo e seus apoiadores

Essas duas medidas podem ser entendidas como parte do sucateamento da educação por motivos simples: a PEC limita os investimentos em Educação - e em outros setores - por vinte anos, e a Reforma do Ensino Médio tira a obrigatoriedade de diversas disciplinas, oferecendo uma formação mais empobrecida para o estudante de Escola Pública. Esse sucateamento da educação pública, por sua vez, vem acompanhado de um projeto paralelo: a privatização da mesma. Segundo Germano (1993), o processo de privatização da educação, e consequentemente de desmonte do público, começa na Ditadura Civil-Militar (1964-198). As duas medidas do Governo Temer podem ser entendidas como uma continuidade desse processo, visto que amplia a diferença entre o Ensino Médio público e o privado, aumentando a demanda para o Ensino Médio e Pré-Vestibulares pagos, e consequentemente excluindo do Ensino Superior aqueles que não podem arcar com esses custos.

As ocupações de escolas foram parte desse movimento pela educação, e fizeram oposição a essas duas medidas em específico. A narrativa dos ocupantes era bem clara: o presidente Temer havia chegado ao poder de forma inconstitucional, após um processo de Impeachment legalmente ilegítimo.

Segundo a narrativa dos ocupantes, a PEC 241/55 era parte do processo de privatização da Educação Pública, cortando investimento para que fossem necessárias as parcerias público-privadas, e consequentemente a inserção dos valores de mercado na Educação. Sobre a Reforma do Ensino Médio, os ocupantes entendiam que a mesma havia sido feita sem nenhum diálogo com o corpo escolar - diretores, alunos, professores,

pesquisadores -, tendo existido diálogo apenas com os grandes nomes da Educação privada. Além disso, também argumentavam que a existência dos Itinerários Formativos - que tiravam a obrigatoriedade de diversas disciplinas - levavam estudantes à precisar pagar por pré-vestibulares privados, visto que a formação no Ensino Médio público não seria suficiente para a entrada no Ensino Superior pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

O impeachment da presidente Dilma, portanto, teria sido concretizado para a aprovação de medidas como essas, além da Reforma Trabalhista e outras ações caracterizadas como neoliberais.

As ocupações de 2016 não foram as primeiras do país. Outras ocupações de escolas já haviam acontecido pelo Brasil: as ocupações de São Paulo, em 2015, contra a reorganização escolar (CAPAI, 2019), e as ocupações do Rio de Janeiro, contra o corte de verbas na educação em detrimento do financiamento das olimpíadas, e em apoio à greve docente, e as ocupações de Goiás (MASCARENHAS, 2017), contrárias à gestão militar da educação pública e da inserção dos valores de mercado na mesma.

Como podemos ver, esses quatro movimentos - em São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, e nas ocupações nacionais - lutavam por motivos semelhantes: à renúncia dos valores de mercado na educação pública, a gestão democrática da escola com a participação dos alunos, e o maior financiamento da educação pública. Essas ocupações também tinham características políticas semelhantes: se afastaram do espectro político partidário, buscando novas formas de participação política (SOUTO, 2016), podem ser interpretadas como reverberações das Jornadas de Junho de 2013 (REBUÁ, 2017), possuem muito apreço a pauta da diversidade em sua organização, prezam por um caráter democrático e horizontal em suas tomadas de decisão (MESQUITA, 2003) e, por fim, ter forte caráter cultural em sua atuação , evidenciado na prática pela pesquisa de Marafon (2017).

As ocupações paulistas foram as primeiras do Brasil, sendo feitas em 2015. Se inspiraram na Revolta dos Pinguins, movimento estudantil chileno, que também ocupou suas escolas. Podemos fazer um paralelo interessante sobre a Revolta dos Pinguins e as Ocupações Nacionais de 2016 a partir do artigo de Zibas (2006), se pensarmos nas reformas as quais os dois movimentos se opunham.

Podemos ver diversos fatores similares na gestão dos dois países, tais como um sistema único de avaliação para todas as escolas do país; o financiamento públicos de instituições privadas; o processo de inserção de valores de mercado para a gestão das escolas; e uma parte ínfima do PIB destinada à educação pública. Além desses fatores, no Chile também se dá uma educação pior aos estudantes advindos de famílias pobres, fenômeno causado direta ou indiretamente por ações do governo: uma característica fundamental na educação do país era o mesmo investimento estatal entre escolas com e sem financiamento privado, sem levar em consideração que a educação daqueles de classe baixa necessitam de mais recursos, além de não ter o investimento destinados às

escolas de classe média e alta. As escolas, portanto, tinham evidente divisão de classe, tal como no Brasil.

A GESTÃO ARBITRÁRIA

A gestão das escolas foi uma pauta importante para a ocupação pesquisada. Tal como o financiamento insuficiente, essa também foi uma pauta que atravessou a maior parte das ocupações de escolas que já ocorreram no Brasil. Nas ocupações paulistas, o principal ponto combatido era o apoio das direções à reorganização escolar proposta pelo Governador, além da falta de apoio dado às próprias ocupações. Nas ocupações do Rio de Janeiro, uma das principais pautas da ocupação - que também já existia há anos - era a eleição direta para direção de escola, que foi conquistada após o fim do movimento.

Para além dessas questões específicas, existe no Ensino Médio atual um consenso sobre a baixa participação política dos alunos na gestão escolar. Os alunos não participam da decisão sobre uso do espaço físico da escola, tem baixa ou nenhuma participação nos conselhos de classe, e mais baixo ainda na escolha sobre o currículo implementado ou modelos de aula. As ocupações também aconteceram para questionar esse modelo de escola engessado, tradicional, com baixa participação estudantil.

Existiam dois pontos principais em relação à gestão da escola, evidenciados nas entrevistas: o primeiro era o pouco diálogo com os estudantes, que gerava uma baixa autonomia em relação à participação e atuação dos mesmos dentro da escola, onde os pedidos ou sugestões dos alunos não eram levados em consideração. Também havia pouca autonomia dos alunos em relação à participação política, como por exemplo não serem autorizados a ter um espaço para o grêmio escolar, ou ser exigido uma burocracia desnecessária para a colagem de cartazes pelo Campus. O segundo era o comprometimento da direção em relação à aplicação das pautas de diversidade no plano político-pedagógico da escola, entendido pelos ocupantes como insuficiente.

Houve, após o fim da ocupação, algumas vitórias em relação a esses temas, relatados por um ocupante que permaneceu na escola, visto que ainda estava no segundo ano do Ensino Médio. Importante citar que a gestão citada nas entrevistas teve seu fim de mandato junto com o fim das ocupações, de modo que a gestão que promoveu essas mudanças não era a mesma. De qualquer forma, ainda assim são vitórias importantes, visto que a diretora que assumiu - e está na gestão até o momento - foi uma grande apoiadora do movimento. Foi criada uma comissão permanente de diálogo entre direção e alunos, para ouvir as sugestões dos mesmos para o Campus. Foi criada uma comissão permanente para discutir casos de descriminação, como racismo, machismo, lgbtfobia ou intolerância religiosa. Foi contratado um nutricionista, para proporcionar cardápios veganos e vegetarianos no refeitório da escola. Foi implantado o primeiro curso de Libras na escola, e foi definitivamente proibido fumar nas dependências da escola, visto que era hábito de

alguns profissionais.

A insatisfação dos secundaristas com os pontos elencados nos ajuda a contribuir com o debate sobre a participação política da Juventude Brasileira. A relevância dada pelos mesmos à baixa participação na gestão escolar e ao baixo conteúdo dado sobre diversidade traduz uma juventude que reivindica relações de poder menos hierárquicas, maior participação política da mesma, e maior relevância à diversidade social. Novaes (2011) nos mostra como isso é resultado de acúmulo de participação política da juventude, processo que acontece há décadas. Souto (2016), por sua vez, trabalha como a Juventude busca por uma maior participação política, porém evita a política partidária. A maior participação nas instituições em que estão inseridos, como por exemplo a escola, reforça essa vontade por participação para além do ambiente partidário. Por fim, Mesquita (2003) mostra como a necessidade de se trabalhar a diversidade é pauta importante para a Juventude, que se entende cada vez mais enquanto múltipla e diversa. Minha dissertação de Mestrado (AZEVEDO, 2021) mostra como as ocupações funcionaram dessa forma em relação à identidade secundarista: ao mesmo tempo que essa identidade estava em baixa, devido à diversidade da juventude, que não cabia mais na identificação enquanto secundarista, as ocupações resgatam essa identidade estudantil, sem abrir mão de sua diversidade e desigualdade entre os mesmos.

A OCUPAÇÃO ENQUANTO RESPOSTA

A forma como a ocupação respondeu aos dois fatores enunciados no título é o tema deste tópico. Foram três formas principais: a tomada de decisões de forma horizontal, o uso do espaço da escola de forma autônoma, e a promoção de eventos culturais para moradores do bairro do Engenho Novo e simpatizantes.

As duas primeiras formas - o uso de espaços de forma orgânica e a tomada de decisões de forma democrática - podem ser entendidas como uma resposta à gestão arbitrária da Unidade, e da baixa participação dos secundaristas na gestão escolar de forma geral. O uso de espaços de forma autônoma ficou evidenciado durante toda a ocupação, e foi mais presente em quatro espaços específicos: A sala dos professores, que se tornou “sala dos ocupantes”; O refeitório, que se tornou o espaço das plenárias e do preparo/estoque dos alimentos; As salas de aula, que se tornaram dormitórios; E o pátio, que passou a ser utilizado para a execução dos eventos promovidos pela ocupação.

O uso da sala dos professores foi de grande simbolismo, devido à mística entre os alunos sobre esse espaço, reservado aos professores. O nome do espaço foi trocado para sala dos ocupantes, e se tornou, majoritariamente, uma sala de cinema e espaço para organização dos eventos culturais que eram promovidos pela ocupação.

Excluindo a sala dos professores, o refeitório era o espaço mais controlado em relação ao acesso e uso - entravam apenas para fazer suas refeições. A maior parte do

espaço, composta por cozinha, estoque, geladeiras e um banheiro interno, era reservado aos funcionários da escola. O único espaço utilizado pelos alunos era o das mesas, sendo esse uso com tempo, função e disposição espacial predeterminada pela direção. Como a alimentação e o estoque de alimentos era parte fundamental da manutenção da ocupação, esses espaços tiveram de ser ocupados com essa função. Também era no refeitório que eram feitas as plenárias diárias, tão comentadas pelos ocupantes como fator relevante para o bom funcionamento da ocupação.

As salas de aula, por sua vez, se tornaram os dormitórios da ocupação. Durante a primeira semana, foram usadas diversas salas, devido à grande quantidade de ocupantes. Ao longo do tempo, passamos a usar quatro salas, divididas entre aqueles que queriam ou não dormir com ar condicionado, e ainda sobrando salas para os ocupantes que preferiam dormir sozinhos.

O pátio, espaço da escola que, segundo Frago e Escolano (2001), tem como função separar o prédio com salas de aula do espaço urbano, foi adaptado para o inverso de sua função original: era o espaço onde o entorno urbano e simpatizantes foram integrados ao espaço escolar. As atividades eram feitas no pátio porque tinham como objetivo serem vistas pelo entorno, agir como referência cultural do bairro do Engenho Novo e expandir o alcance da escola para além de seus muros. Também ocorreram muitas mudanças físicas, com presença de faixas e cartazes com palavras políticas, artes feitas pelos ocupantes e convidados e apresentações musicais.

O uso desses espaços de novas formas por parte dos ocupantes, mostra como os mesmos podem ser alterados e ressignificados. Essas alterações, por sua vez, nos trazem pistas sobre a forma do espaço escolar se aproximar do que desejam seus alunos, além dos aprendizados sobre coletividade obtidos nos mesmos.

As tomadas de decisão de forma horizontal, por sua vez, também foram um ponto muito relevante do movimento, e evidenciado pela maior parte dos ocupantes enquanto um dos motivos da ocupação ter durado tanto. Essas tomadas de decisão eram feitas em plenárias diárias feitas no refeitório da escola, onde se discutia o dia da ocupação, se pensavam eventos promovidos e se discutiam pontos a serem melhorados pelo movimento.

Dentro dessas plenárias, pode-se observar uma característica muito interessante dos movimentos sociais atuais de juventude: a importância da diversidade. Brenner (2015), em sua pesquisa sobre esses movimentos, nos mostra o quanto essa diversidade é importante para a democraticidade dos mesmo:

> As novas formas de engajamento e mobilização, que se dirigem a interesses mais específicos e pontuais, estariam ligadas à emergência de uma nova concepção de democracia, na qual os indivíduos usam todos os meios disponíveis para obter reconhecimento de novos direitos, reforçar os já existentes e lutar por respeito social. (BRENNER, 2015. P. 5)

Bell Hooks (2013), autora afro-americana amplamente conhecida nos movimentos

sociais, também ressalta essa maior relevância à vozes marginalizadas como plenamente importante para qualquer movimento social que busque por maior equidade entre seus integrantes. Essa maior escuta, segundo a autora, deve ser feita de forma a se questionar privilégios e comportamentos, e foi nesse sentido que aconteceu durante a ocupação.

O que a ocupação fazia durante essas plenárias, portanto, exemplifica essa valorização da diversidade: normalmente, se dava mais prioridade à escuta de mulheres e de pessoas pretas, recortes sociais entendidas naquele momento enquanto minorias sociais. Essa importância dada à diversidade dos alunos serviu como resposta à crítica dos ocupantes em relação a baixa presença desse tema no plano político pedagógico da escola - um dos pontos evidenciados nas entrevistas.

Outro momento em que a diversidade da sociedade foi tratada, foi nos eventos culturais promovidos pela ocupação. Esses eventos são a terceira forma de resposta listadas no início do tópico. Esse tópico pode ser entendido como uma resposta ao financiamento insuficiente, visto que justificou, à sua maneira, o investimento na educação pública.

Uma das principais discussões que atravessava o movimento de ocupações em relação à PEC 241 era relativo à interpretação das verbas com a educação. O governo justificava a mesma com a narrativa de cortar gastos. A ocupação, por sua vez, argumentava que a educação não deveria ser entendida como um gasto, mas sim como um investimento. Para provar a necessidade desse investimento, e o retorno social advindo do mesmo, a ocupação promovia eventos abertos, onde se debatiam questões julgadas necessárias pelos ocupantes, normalmente ligados à desigualdade, diversidade, e outros temas sociais relevantes no momento.

Os temas tratados eram diversos: raça, gênero, classe, cultura, importância da educação pública, entre outros. Esses eventos também eram a forma da ocupação angariar doações para sua manutenção, e eram divulgados pelas redes sociais da mesma. Segundo as entrevistas feitas, a quantidade e sucesso desses eventos, e relevância das redes sociais da ocupação eram duas das principais formas de medir o quanto a ocupação estava tendo sucesso em seu propósito.

CONCLUSÕES

A partir dos pontos discutidos, podemos chegar a algumas conclusões sobre as ocupações de escolas, se vistas do ponto de vista de resposta a financiamentos insuficientes e gestões arbitrárias. A primeira delas é que a luta contra o financiamento insuficiente, normalmente combatida por professores ou intelectuais, está cada vez mais presente na esfera secundarista. O crescimento do movimento estudantil, ciclo que podemos ver na obra de Araújo (2007), traduz como a identidade secundarista esteve junto com a identidade da Juventude no Brasil, e como esse desenvolvimento envolveu o jovem estudante na discussão sobre educação, gestão e financiamento, além da atual discussão

sobre diversidade.

Essa maior participação da Juventude trouxe questionamentos ao espaço escolar que não haviam sido visto antes das ocupações de escolas. Nenhum movimento havia tido esse protagonismo secundarista e alteração do espaço da escola de forma tão intensa. Dessa forma, a partir da pesquisa de Pinheiro, Azevedo e Franco (2021), podemos pensar quais pistas para o novo Ensino Médio podemos tirar da experiência das ocupações.

A potência do espaço escolar também fica em evidência, a partir desse estudo. Todos os ocupantes entrevistados apontam que aprenderam coisas novas com a experiência de ocupar, e podemos creditar esses novos conhecimentos às formas como os mesmos interagiram na escola ocupada. O uso dos espaços da escola da forma como foram, e a necessidade de se organizar de forma autogestionada abriu espaço para novas experiências dentro da escola, que convergiram nesses novos conhecimentos dentro do espaço escolar.

Essa potência, descoberta durante a ocupação, nos mostra o quanto a escola tradicional está deixando de ganhar com a baixa participação dos alunos em sua gestão. O trabalho de Prado e Ferro (2021) nos traz o dado da participação na gestão do espaço ser profundamente relevante para a sensação de pertencimento do aluno em relação à escola, e foi efeito comprovado durante o processo de ocupação. Muitos problemas do Ensino Médio, como depredação do espaço e abandono escolar, poderiam ser resolvidos caso a participação dos alunos na gestão fosse maior, e as ocupações nos mostram grandes pistas de como isso pode ser alcançado.

Por fim, acredito que pensar as ocupações de escolas não enquanto modelo escolar, mas sim enquanto manifestações da Juventude secundarista, pode acrescentar em muito com o debate atual sobre Ensino Médio. Aprender com os estudantes é fundamental para qualquer professor ou diretor que deseje ter seu trabalho engrandecido e valorizado pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. 2007. 305 p.

AZEVEDO, Francisco. **A ocupação do Colégio Pedro II - Campus Engenho Novo II: um debate sobre os movimentos sociais e o Ensino Médio**. UNIRIO - Rio de Janeiro. 2021.

BRENNER, Ana Karina**. Permanências e deslocamentos de jovens militantes de partidos políticos**. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. TOMO N. 27 JUL/DEZ. l 2015

Espero tua (re)volta. Direção de Elisa Capai. São Paulo, 2019. 93 min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 165 p.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A. 2001. 152 p.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. SP: Editora da Unicamp: Cortez, 1993.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. Editora WMF Martins Fontes - São Paulo. 2013. 283 p.

MARAFON, Giovanna. **Recusa à Judicialização e ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido": Análises a Partir das Ocupações Estudantis**. SISYPHUS, JOURNAL OF EDUCATION. VOLUME 5, ISSUE 01, 2017, PP. 9-30.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém, et al. **Ocupação, resistência e a luta pela escola pública.** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 48-67, jul./dez. 2017

MESQUITA, M. R. **Juventude e movimento estudantil: discutindo as práticas militantes.** Psicologia Política, 3(5), 89-120. 2003.

NOVAES, Regina. **Os direitos da juventude do panorama das políticas públicas no Brasil: Conquistas e controvérsias.** Secretaria da Juventude/Unesco, 2011.

PINHEIRO, Diógenes; AZEVEDO, Francisco; FRANCO, Jair. **Ecos das ocupações de escolas no debate sobre a Reforma do Ensino Médio**. In Reforma do ensino médio: contexto, controvérsias e cenários / organização Diógenes Pinheiro ... [et al.]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExc, 2020. E-book

PRADO, Ana Cristina; FERRO, Juliana. **Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio: transição ou sobrevivência?** In Reforma do ensino médio: contexto, controvérsias e cenários/organização Diógenes Pinheiro ... [et al.]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO :Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExc, 2020. E-book

REBUÁ, Eduardo. **Exceções e veredas: as ocupações como acontecimento e experiência no Brasil do nosso tempo**. Educação | Santa Maria | v. 42 | n. 3 | p.751-764 | set./dez. 2017

SOUTO, Anna. Juventude e Participação. In: **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Org: Diógenes Pinheiro (et al.). Rio de Janeiro. UNIRIO. 2016. 185p.

ZIBAS, Dagmar. **A revolta dos pinguins e o novo pacto educacional chileno**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, p. 199-220, maio/ago. 2008.

CAPÍTULO 3

O ACOLHIMENTO MULTIGERACIONAL EM PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 01/12/2021

Andréa Holz Pfützenreuter
Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Engenharias da Mobilidade
Joinville/SC
http://lattes.cnpq.br/5665893107420453

Ana Carolina Ribeiro Albino
Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Engenharias da Mobilidade
Joinville/SC
http://lattes.cnpq.br/5846937792233332

RESUMO: Este artigo apresenta o levantamento das atividades intergeracionais ofertadas pelas faculdades e universidades da cidade de Joinville-SC. Com a percepção da necessidade do envolvimento dos idosos em projetos, e pela situação emocional instaurada em estudantes das ciências exatas, propõe-se um projeto de extensão a ser implantado no Centro Tecnológico de Joinville da UFSC, que estimule o desenvolvimento pessoal de todos que envelhecem e em busca de oportunizar o aprendizado pelas memórias vividas em distintas experiências.
PALAVRAS-CHAVE: Intergeracional; Autoestima; idosos;estudantes.

MULTIGENERATIONAL WELCOME IN UNIVERSITY EXTENSION PROJECTS

ABSTRACT: This article presents a survey of intergenerational activities offered by colleges and universities in the city of Joinville-SC. With the perception of the need for the involvement of the elderly in projects, and the emotional situation established in students of the exact sciences, an extension project is proposed to be implemented at the Technological Center of Joinville at UFSC, which will stimulate the personal development of all aging people. and seeking to provide opportunities for learning through memories lived in different experiences.
KEYWORDS: Intergenerational; wellbeing; elderly; engineering students.

1 I INTRODUÇÃO

Reinventar o ato de envelhecer de forma independente e ativa, contraria a ideia de pessoas frágeis e debilitadas. As instituições de ensino superior denotam um expressivo potencial nesse processo de colaboração mutua. O envelhecimento do ser humano é um processo no qual o tempo é o limitador das etapas, quer seja enquanto criança, adulto ou idoso, iniciando ao nascer e finalizando ao morrer. A maneira como as pessoas vivenciam cada etapa e se submetem aos acontecimentos é o que as caracteriza, por este motivo, o fator tempo é tão subjetivo quanto a própria relação entre ficar e sentir-se velho. Neste processo os aspectos físicos, biológicos, psicológicos e

sociais são preponderantes para os efeitos da idade, de forma individualizada e específica, considerando as suas preferências e recorrências sintomáticas, para que estas percebam que as escolhas realizadas geram uma consequência ao longo do tempo, favorecendo a saúde e o bem-estar do indivíduo, o que promove a qualidade de vida da coletividade.

A autonomia e independência também são importante componentes para o envelhecimento saudável, sendo a autonomia definida como a capacidade de poder agir e tomar decisões, e a independência como a capacidade de executar atividades sem o auxílio de outras pessoas. (TAVARES, et al., 2017) conclui em sua pesquisa que além de serem apoiados, os idosos também querem apoiar, sendo mais importante do que receber apoio. O desejo de fazer o bem e de contribuir com a sociedade é elucidada pelos trabalhos voluntários ou envolvimento em projeto multigeracionais.

A Organização Mundial de Saúde defende o trabalho voluntário como uma grande fonte de empoderamento, cidadania e desenvolvimento humano, respeitando os limites da pessoa idosa, fortalece a autoestima, o envolvimento social e contribui para a sociedade como um todo.

O desenvolvimento de atividades entre idosos e estudantes do ensino superior promove a compreensão das mudanças tecnológicas e o valor histórico da tecnologia em realizar e programar soluções passíveis de serem aplicadas em quaisquer lugares. As atividades cognitivas de memória são momentos de abstração dos jovens e necessárias ao envelhecimento como estímulo cerebral e emocional. Saber praticar essas atividades nos centros tecnológicos possibilita a humanização nos meios exatos à lógica racional; na construção dos valores éticos e identitários dos estudantes.

O Centro Tecnológico de Joinville (CTJ) foi fundado há dez anos, e concentra cursos na área de ciências exatas, distribuindo cerca de 2000 estudantes entre os oito cursos de graduação. Algumas entidades estudantis representam e estimulam atividades para os estudantes, a exemplo do Diretório Acadêmico Livre das Engenharias da Mobilidade (DALEM), o Centro Acadêmico Livre de Engenharia Naval (CALNAV), o Rotaract, filiado ao clube Rotary, e o Programa de Educação Tutorial (PET-EMB).

Mesmo com os atuais grupos, há constante reclamação por parte dos acadêmicos do sobre a ausência de atividades extracurriculares que desenvolvam a inteligência pessoal e emocional; e atividades de cunho recreativo. Essa falta potencializa ciclos danosos ao desempenho e a aprendizagem num centro de ciências exatas, gerando quadros de ansiedade e ocasionando rendimento abaixo do esperado e da média acadêmica do sistema curricular.

A integração entre grupos de estudantes e pessoas acima de 60 anos, seria uma alternativa para minimizar a ausência da interação entre acadêmicos de cursos de outras áreas, como de ciências humanas e sociais; introduzir linhas de pesquisas relacionadas à engenharia e ao envelhecimento; e propor um meio de troca entre a universidade federal e a sociedade.

A experiência acadêmica universitária gera ansiedade, alegrias, frustrações, conquistas e realizações durante o período de estudos, bem como a entrada no mercado de trabalho promove e instiga descobertas, responsabilidades, direitos e deveres que iniciam durante um estágio profissional. As atividades em grupo podem reduzir o estresse, ampliando as possibilidades de interação social e o seu autocuidado. A troca de experiências entre os ingressantes no mercado de trabalho com as pessoas em processo de aposentadoria promove a sinergia de vivências e equilíbrio do sentimento de utilidade às ações cotidianas

Este artigo apresenta o levantamento inicial das atividades intergeracionais ofertadas pelas faculdades e universidades da cidade de Joinville-SC comprobando a necessidade e a viabilidade de promover atividades de extensão intergeracionais. O intuito principal do projeto é o desenvolvimento da percepção nas pessoas pela troca de experiências e experimentando; a prática aliada a teoria; a teoria sendo gerada na prática; e em constante mutação. Por este motivo o aprendizado deve ser vivenciado de forma a propiciar o compartilhamento e a busca de informações que contribuirão para o trabalho de autoconhecimento.

2 | PROGRAMAS INTERGERACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR (JOINVILLE/SC)

O município de Joinville está situado em Santa Catarina, e é a terceira cidade mais populosa do sul do país com 46.427 pessoas com mais de 60 anos (IBGE, 2010). Segundo dados censitários da Prefeitura Municipal, existem dezoito instituições de ensino superior catalogadas, das quais três são públicas (duas federais e uma estadual) e as demais privadas.

Destas instituições de ensino superior, quatro disponibilizam algum atendimento para os idosos, de forma gratuita. A Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) viabiliza um projeto integrando vários cursos da instituição.

A Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) tem projetos de extensão a partir de cursos específicos, sendo um desses exclusivo para idosos, e outros os envolvendo.

O programa Matur(a)idade, da UNIVILLE, iniciou há quatorze anos, como um projeto de extensão. Depois de cinco anos de sua implantação, foi caracterizado como um programa institucional, tendo sua continuidade garantida. As principais ações são palestras sobre temas variados; atividades físicas, como alongamento; e atividades de desenvolvimento cognitivo como a modelagem em argila. O programa possui algumas parcerias com a Confederação Nacional das Cooperativas Médicas (UNIMED) de Joinville, o Serviço Social do Comércio (SESC) de Joinville e o Corpo de Bombeiros Voluntários municipal. As inscrições para este programa são bianuais, sendo disponibilizadas quarenta vagas, totalizando 120 participantes. Ao final do segundo ano participam de uma formatura simbólica e podem continuar na próxima edição, caso desejarem. Segundo a coordenadora

do programa, os participantes são de várias regiões da cidade e todos os anos diversos idosos deixam de ser atendidos, pois o programa recebe um número superior de candidatos à quantidade de vagas disponíveis.

A Faculdade Anhanguera oferece uma sala para que os interessados em atividades extras se encontrem, mas não há professor orientador. A Faculdade Guilherme Guimbala atende idosos em suas atividades de clínicas psicológicas e terapêuticas, nas quais os estudantes formandos realizam seus estágios obrigatórios.

Estas instituições estão distribuídas em diversas localidades da cidade, permitindo o alcance de um maior número de idosos. Para algumas dessas instituições o deslocamento é viabilizado pelo transporte público, com linhas específicas de ônibus para os atender. A exemplo da UNISOCIESC, UFSC e IFSC, demonstrando que a própria logística urbana da cidade favorece a participação dos idosos em atividades.

3 | LEVANTAMENTO E DISCUSSÃO

Com a percepção da necessidade do envolvimento dos idosos em projetos; da demanda de idosos não contemplada pelos projetos existentes; e pela situação emocional instaurada em estudantes do Centro Tecnológico de Joinville. O programa de extensão InterIDADE no ConVIVER da UFSC em parceria com o diretório acadêmico do CTJ, Rotaract, PET-EMB e Calnav realizou um levantamento de interesse dos estudantes em participarem de atividades no Campus. Cada projeto teve a liberdade de sugerir as atividades que tivessem interesse em liderar, tendo o enfoque principal a criação de um grupo com atividades intergeracionais entre idosos da comunidade, estudantes e servidores.

Ao conceder a autonomia aos estudantes da UFSC e aos idosos, para ora serem participantes e ora mentores das atividades, auxilia a combater a sensação de inferioridade de qualquer participante. O projeto almeja promover o desenvolvimento da percepção espacial, vivencial e experimental na pessoa, auxiliando no entendimento das delimitações de sua vida pessoal e profissional; oferecendo instrumentos práticos e técnicos para gerenciamento financeiro, utilização do tempo e gestão das emoções.

O levantamento foi aplicado por um formulário on-line, disponibilizado em redes sociais extra-oficiais da universidade e entrevistando as pessoas na fila do Restaurante Universitário e na sala do diretório acadêmico. A coleta ocorreu em duas semanas, recebendo 314 opiniões.

As principais atividades sugeridas foram: alongamento, artesanato, coral, costura, culinária, fotografia meditação, pintura em tela e yoga. Havia a possibilidade de acrescentar observações e críticas sobre o convívio social no Campus, almejando melhorias no ambiente da universidade e no tratamento interpessoal do corpo discente e servidores. Observa-se no Figura 1, o total de respostas às atividades sugeridas, demonstrando o maior interesse dos entrevistados.

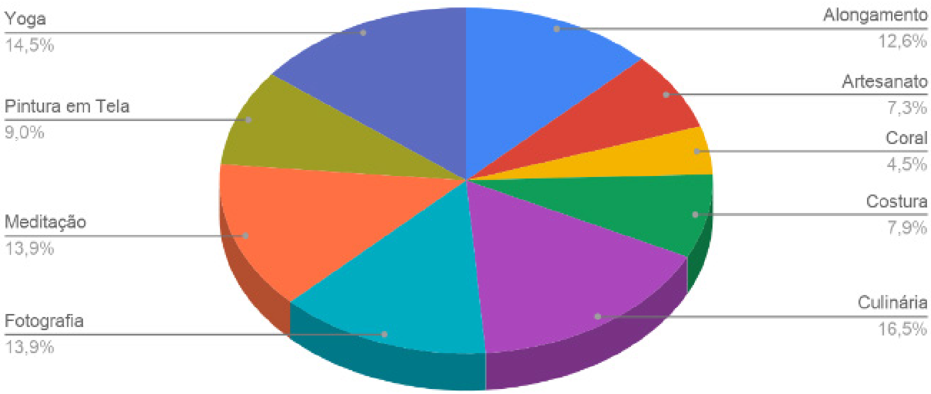


Figura 1 – Interesse nas atividades sugeridas

Fonte: Autores(2019)

Com a possibilidade de sugerir quaisquer atividades físicas: a Dança, Muay Thai, Krav Maga e o Crossfit foram as opções com maior incidência. Outras sugestões foram cursos de Idiomas (francês e inglês), Capoeira e Teatro.

As principais críticas se destinam a falta de espaços de convivência e para estudos; quantidade pequena de bancos para descanso nos intervalos das aulas; colocação de mesas na cantina e criação de mais espaços para estudo.

Ao conceder a autonomia aos estudantes da UFSC e aos idosos, para ora serem participantes e ora mentores das atividades, auxilia a combater a sensação de inferioridade de qualquer participante. O projeto almeja promover o desenvolvimento da percepção espacial, vivencial e experimental na pessoa, auxiliando no entendimento das delimitações de sua vida pessoal e profissional; oferecendo instrumentos práticos e técnicos para gerenciamento financeiro, utilização do tempo e gestão das emoções.

Por este motivo é importante que o grupo envolvido seja interdisciplinar e intergeracional, propiciando diversos olhares para o grupo, mas com um mentor para que sejam realizadas as trocas de vivências e o engajamento do grupo como unidade.

4 | CONCLUSÃO

A abordagem interdisciplinar de questionar a inteligência emocional para enfrentar os desafios conscientes e inconscientes promove o autoconhecimento de padrões de identidade que comandam as atitudes individuais. Esta abordagem instiga a melhora dos recursos pessoais para enfrentar os obstáculos e viver o cotidiano, principalmente com os estudantes universitários de Centro Tecnológico aplicado às Ciências Exatas.

A autonomia de cada um não existe só em si, mas para si. A dimensão humana em

atender e adequar a necessidade do contato social e do olhar não é somente uma questão de interação e integração. Ela depende da relação estabelecida entre os sujeitos.

Por envelhecimento ativo, entende-se que o adulto maior deve ser parte ativa na comunidade, em âmbito político, social, e profissional. O conceito de “envelhecimento saudável” já não pode mais ser definido em termos de aspectos apenas da saúde física como prevenir doenças terminais, uma vez que o adulto maior não deixa de ser parte ativa e comum da sociedade simplesmente por alcançar determinada idade cronológica.

Alguns fatores são determinantes no envelhecimento ativo: econômicos, sociais, pessoais, comportamentais, ambiente físico, e serviços sociais e de saúde que foram promulgados OMS em 2002. (BRASIL, 2015, p. 54). Entendemos que tais determinantes são diretrizes para organização de uma sociedade que considere responsável pelo adulto maior, de modo a possibilitar caminhos para sua resiliência Cassarino e Setti (2016) argumentam que no processo de envelhecer o aspecto cognitivo é relevante, por isso apontam que a trajetória do envelhecimento cognitivo e o desempenho cognitivo do cotidiano dos idosos sejam afetados por fatores ambientais e sua complexidade como estimulação perceptiva, preferência ambiental e usabilidade percebida, tais fatores estão ligados direta ou indiretamente na interação da pessoa com ambiente. As autoras apresentam três tipos de influencias ambientais: impacto ambiental no funcionamento cognitivo (quantidade e tipo de informação perceptiva); qualidade ambiental com influência nas respostas afetivas para a preferência ambiental; e as ofertas ou prensas que afetam a percepção de usabilidade, que conduzem ao uso do ambiente.

Dentre estes fatores de bem-estar psicológico do processo de envelhecimento, sejam estudantes ou aposentados, ressalta-se a importância do convívio social, a interação com pessoas, a comunicação, a aceitação pelo grupo, a valorização da opinião em conversas e a importância de sentir-se seguro para utilizar o espaço em que esteja.

Este artigo apresenta uma revisão da importância da presença das atividades ofertadas as pessoas com mais de 60 anos nas universidades brasileiras, indicando as existentes em Joinville (SC) e apresentando a proposta a ser implantada no Centro Tecnológico de Joinville. A participação assídua nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis e não somente a capacidade de estar fisicamente ativo ou de fazer parte da força de trabalho contribui para o desenvolvimento pessoal de todos que envelhecem.

Serviços que proporcionam interações sociais, incentivam a mobilidade do adulto maior no meio urbano, uma vez que o senso de pertencimento social é importante para o convívio ativo numa comunidade. Integrar as gerações atuais ás dos adultos maiores revela o importante fundamento de que a sociedade funciona de maneira codependente, sendo os adultos maiores parte fundamental para o funcionamento da mesma.

O envelhecimento é um processo universal inevitável, mas alcançá-lo com qualidade depende de fatores econômicos, sociais e culturais. Analisar o processo de envelhecimento

implica compreender, analisar e avaliar a complexidade de mudanças e heterogeneidades que se apresentam. Cada indivíduo é único e tem a sua própria maneira de enfrentar os desafios e as situações que se apresentam.

Esse processo de envelhecimento e a própria velhice são multifatoriais e multifacetados, impondo, na maioria das vezes, perdas importantes. Modificações biológicas, psicológicas e sociais transformam a velhice em um fenômeno individualizado, envolvendo a capacidade em adaptar-se e aceitar novos desafios, ativando o aprendizado; e a capacidade de compensar declínios para o estabelecimento do bem estar psicológico.

Envelhecer é um processo e não uma etapa de vida. É oportunizar o aprendizado pelas memórias vividas em distintas experiências. É compartilhar as angustias das decisões imediatas. É controlar a ansiedade da incerteza futura. É perceber que a realização da tecnologia depende da capacidade emocional, racional e física; sempre em conjunto.

REFERÊNCIAS

CASSARINO, Marica; SETTI, Annalisa. Complexity As Key to Designing Cognitive-Friendly Environments for Older People. **Frontiers In Psychology**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 1-60, 30 ago. 2016. Frontiers Media SA. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01329.

CHARLES, S.T.; CARSTENSEN, L.L. Social and Emotional Aging. Annual Review of Psychology, v.61, n.1, p.383-409, 2010.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo : Fapesp, 2004.

Giambiagi, Fabio, e Paulo Tafner. *Demografia, a ameaçã invisível.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://ibge.gov.br/home/estatisticas/populacao/perfilidoso. Acesso em: 08 de Jan. 2019.

________**Projeção da população do Brasil e das unidades da federação.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/. Acessado em: 28 de Jan. 2019.

LAWTON, M.P. **Residential environment and self-desclosure among older people**. American Psycologist: 1990. p.638-640.

TAVARES, R. E., JESUS, M. C., MACHADO, D. R., BRAGA, V. A., TOCANTINS, F. R., & MERIGHI, M. A. (2017). Envelhecimento saudável na perspectiva de idosos: uma revisão. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, 889-900.

CAPÍTULO 4

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ASPECTOS CONCEITUAIS, CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 26/10/2021

Wellita de Sousa Igreja
http://lattes.cnpq.br/6616275867862383

Denise Martins da Costa e Silva
http://lattes.cnpq.br/5143016954298096

Ruth Raquel Soares de Farias
http://lattes.cnpq.br/7546441925505076

RESUMO: A autorregulação da aprendizagem vem se tonando cada vez mais necessária na vida dos acadêmicos. Partindo dessa perspectiva, estudo teve como objetivo apresentar conceitos, características e contribuições da autorregulação da aprendizagem e a sua relação com o processo de aprendizagem no contexto de Ensino Superior. Para realização da pesquisa, a fim de buscar revisar na literatura artigos e periódicos que envolvessem a temática, utilizou-se as bases de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC entre 2017 e 2021, e teve como resultado um total de 7 artigos, os quais foram analisados na íntegra. E mostrou-se relevante porque envolveu a busca pelo conhecimento e desenvolvimento da capacidade do individuo se autorregular e compreender as possibilidades de aplicar estratégias no processo de aprendizagem, fazendo assim um maior desempenho acadêmico. Além disso, sua relevância social foi notada principalmente quando o acadêmico entendeu que para ter um alto desempenho acadêmico é necessário que ele mesmo estabeleça metas e objetivos no que diz respeito aos resultados que ele almeja alcançar.

PALAVRAS-CHAVE: Autorregulação; aprendizagem; ensino superior.

SELF-REGULATION OF LEARNING: CONCEPTUAL ASPECTS, CHARACTERISTICS AND CONTRIBUTIONS TO HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The self-regulation of learning has become increasingly necessary in the graduates lives. From this perspective, the study aim to present concepts, characteristics, contributions of self-regulation for learning and its relationship with the learning process in the Higher Education context. To carry out the research and seeking to review articles and journals in the literature, where it involves the subject, the databases of the CAPES/MEC Journal Portal between 2017 and 2021 were used. And as a result, a total of 7 articles, in which were analyzed in full. This proved to be relevant because it got involved the search for knowledge and development of the individual's ability to self-regulate and understand the possibilities for applying strategies in the learning process. Consequently, closing on a greater academic performance. In addition, its social relevance was noticed mainly when the academic understood achieved a high academic performance that is necessary for himself to establish goals and objectives with regard to the results he aims to achieve.

KEYWORDS: Self-regulation; learning; university

education.

1 I INTRODUÇÃO

Estar inserido em um meio no qual a cada momento ocorre um volume muito grande de informações vai demandar que o estudante desenvolva estratégias comportamentais, cognitivas e motivacionais para que ele obtenha um aproveitamento mais eficiente das informações e as transforme em conhecimento. Portanto, a autorregulação da aprendizagem se faz importante e necessária na vida de qualquer estudante que queira ter um bom desempenho.

Os comportamentos, as crenças pessoais, as emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que o estudante autorregulado esboça, favorecem um aprendizado de maior qualidade que, por consequência, produzirá um alto desempenho acadêmico (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018). Segundo as autoras, a autoeficácia de uma pessoa depende de suas crenças, sobretudo, de como e quão bem ela acredita que pode realizar uma determinada tarefa, ou seja, quão autoeficaz ela é.Para que o estudante obtenha sucesso na autorregulação, supõe-se que ele detenha o domínio e gestão de fatores essenciais de uma aprendizagem de alta qualidade e êxito escolar (LORENÇO; PAIVA, 2016).

Além disso, para que alcance essa aprendizagem de sucesso são necessárias algumas práticas, tais como: estabelecer objetivos constantes nos momentos de aprendizagem; envolver-se na tarefa; planejamento e gestão de tempo; aplicação de estratégias válidas; criação de um ambiente produtivo de trabalho; uso eficaz dos recursos; monitoramento das realizações; prever os resultados das suas atividades, e se necessário procurar ajuda e cooperação (LORENÇO; PAIVA, 2016). A autorregulação da aprendizagem pode ser, de modo geral, uma forma de aprender a aprender (LOCATELLI; ALVES,2018).

Através de estudos e pesquisas, a psicologia e outras áreas do conhecimento, vêm buscando compreender os aspectos que envolvem o desenvolvimento da capacidade do indivíduo autorregular sua própria aprendizagem e a controlar todo esse processo, desafio esse que nem sempre é tão óbvio para quem tenta praticar. A psicologia, por sua vez, vem para mostrar possibilidades de compreender e desenvolver melhores estratégias para que os alunos, por meio de sua autorregulação, alcance um maior desempenho intelectual e acadêmico.

Para a psicologia, além de o tema envolver aspectos cognitivos e metacognitivos, eles também promovem autorreflexão e autoavaliação da pessoa, que através das pesquisas, mostram-se métodos e resultados adquiridos pelas pessoas que buscam melhorar suas capacidades e habilidades intelectuais através da autorregulação da aprendizagem.

Os aspectos cognitivos que envolvem a autorregulação da aprendizagem podem-se dizer que são as estratégias apresentadas em forma de treino, elaboração e organização.

Treino: repetição oral, verbal ou escrita. ; Elaboração: Conectar conhecimento prévio mais informação nova; e Organização: estruturar e direcionar para uma finalidade o que foi aprendido. Já os metacognitivos são planejamento, monitoramento e regulação. Planejamento: planejar antes de realizar; Monitoramento: autoquestionamento sobre a aprendizagem; e regulação: fazer ajustes necessários(GOES; BORUCHOVITCH, 2020).

Sua relevância social é notada principalmente quando o estudante percebe que, para ter um bom desempenho, é necessário que ele mesmo crie uma rotina de estudo autorregulada. Jovens e adultos egressos no mundo acadêmico demandam uma aprendizagem mais eficiente, o que para muitos não é fácil, pois há vários fatores que contribuem para o mau desempenho desse estudante. Em contrapartida, através da autorregulação da aprendizagem, esse estudante amplia as chances de alcançar seus objetivos, e obter mais resultados positivos no ambiente acadêmico.

O objetivo da pesquisa foi revisar na literatura artigos e periódicos que apresentassem conceitos da autorregulação da aprendizagem, características, contribuições e quais aspectos contribuem para autorregulação da aprendizagem e sua relação para educação e os processos de aprendizagem no contexto do ensino superior, além disso, promover autorreflexão e autoavaliação dos estudantes. Este estudo também tem o propósito de contribuir para a produção de conteúdos e informações para contemplar todas as pessoas que podem ter acesso à pesquisa.

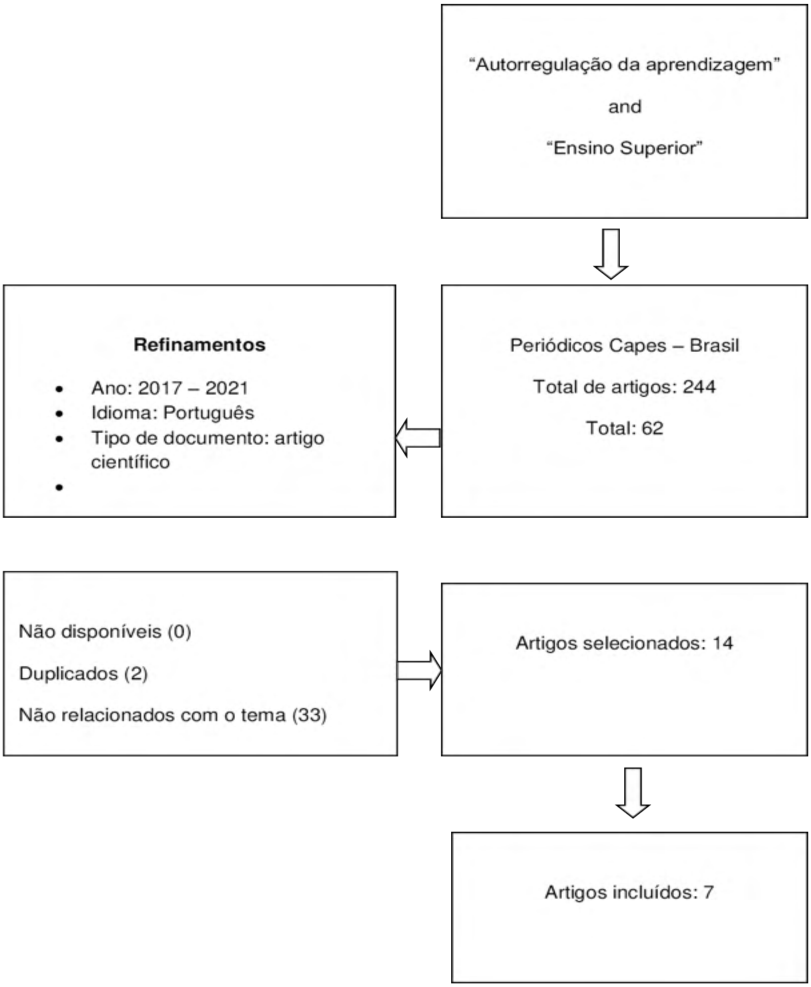
2 I METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura integrativa que foi realizada no Portal de Periódicos CAPES/MEC. Para as buscas foram utilizados os seguintes descritores: Autorregulação da aprendizagem e ensino superior. Teve como critério de inclusão somente os artigos completos, em português e que foram publicados no período de 01 de janeiro de 2017 a junho de 2021. Após essa primeira busca assuntos, resumos, e títulos de trabalhos foram analisados. Os trabalhos excluídos da pesquisa foram as teses, dissertações, artigos incompletos e os que estavam dentro dos critérios pré-estabelecidos, mas o assunto e resumo não atendiam os objetivos da pesquisa.

Na pesquisa realizada, vários estudos sobre autorregulação da aprendizagem foram encontrados, como por exemplo, pesquisas no ensino infantil, no nível fundamental e médio e até mesmo na modalidade de ensino a distancia (EAD), no entanto estes não contemplavam os objetivos da presente pesquisa e, portanto, não foram incluídos.

A busca na base de dados utilizada como fonte de pesquisa mostrou que no período entre 2017 e 2021, poucos estudos foram publicados a respeito da temática em discussão. Para a pesquisa foram utilizados os descritores “Autorregulação da Aprendizagem” e “Ensino Superior”, durante os anos de 2017 a 2021, foi encontrado um total de 62 artigos publicados. Após essa primeira etapa, o filtro utilizado para refinar a busca foi “artigos

revisados por pares”, e em seguida, os títulos e assuntos foram verificados, reduziram esse total para 7 artigos (tabela 1), os quais foram analisados na íntegra, conforme processo explicativo no Fluxograma 1.



Fluxograma 1.Esquema de busca

Fonte: Autoras (2021).

A Tabela 1 mostra detalhes dos artigos selecionados para realização deste estudo.

Autores	Metodologias	Objetivos
Maciel e Alliprandini (2018)	Revisão sistemática	Analisar os estudos científicos publicasos em bases nacionais acerca da intervenção no uso de estratégias de aprendizagem com vista à promoção da autorregulação no ensino superior.
Locatelli e Alves (2018).	Qualitativa, exploratória e descritiva	Averiguar as possibilidades do uso do portfólio pedagógico relacionado ao monitoramento metacognitivo de Flavell (1979).
Ferri, Duarte e Neitzel (2018).	Quali-quantitavia	Debater o perfil do acadêmico ingressante, as pluralidades que compõem o grupo juvenil e envolvem a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior
Ganda e Boruchovitch (2019).	Revisão de literatura	Examinar artigos que envolvam a temática: programas de intervenção em aprendizagem autorregulada no Ensino Superior.
Sousa, Pereira Júnior e Cardoso Júnior (2019).	Bibliográfica exploratória	Explorar as principais obras que tratam os pressupostos da teoria de Paul R. Pintrich (1953 - 2003) com ênfase nos fatores presentes no conceito de motivação.
Fluminhan e Murgo (2020).	Bibliográfica	Levantar discussão sobre como a autorregulação da aprendizagem tem sido investigada no âmbito do sistema educacional.
Silva e Carvalho (2020).	Qualitativa	Verificar a eficiência e eficácia de um instrumento que autorregula a aprendizagem em estudantes do ensino superior e a apontar sua relação com o desempenho do acadêmico.

Tabela 1- Relação de autores, metodologias e objetivos dos trabalhos selecionados.

Fonte: Autoras (2021).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em um estudo realizado sobre metacognição e monitoramento, Locatelli e Alves (2018) mostraram que nesse processo há aspectos da autorregulação envolvidos na cognição. E, por isso, é relevante considerar estratégias que possibilitem aos alunos a oportunidade de tornar consciente o seu processo cognitivo de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem estão envolvidas com os comportamentos que tornam o armazenamento das informações mais eficientes, bem como as habilidades de memorização, elaboração e organização do conteúdo (ANDRADE et al.,2020). Portanto, uma vez que o aluno planeje, monitore e regule o seu próprio pensamento, e coordenando a sua própria aprendizagem, ele terá resultados positivos em estratégias de aprendizagem que envolva promover, prevenir e remediar dificuldades escolas.

Também pôde-se observar que a utilização de uma estratégia facilitadora propicia

para que o aluno reflita sobre seu aprendizado, fazendo com que o próprio aluno participe do seu processo de ensino-aprendizagem, refletindo constantemente e de forma contínua e dominando o monitoramento metacognitivo (LOCATELLI; ALVES, 2018). Ressaltando a importância desta pesquisa, a elaboração de ferramentas pedagógicas surge para compreender e se aprimorar-se no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o conteúdo a ser compreendido não é transferido, mas sim construído e refletirá ao longo do tempo.

Por isso a promoção de estratégias de aprendizagem autorregulada em estudantes do ensino superior esta cada vez mais necessária, tendo em vista a quantidade de informações e conhecimentos que precisam armazenar para realizar determinadas tarefas, principalmente, as de alta complexidade, pois exigirá do estudante um repertório maior de conhecimento (FERNANDES; FRISON, 2015).

Em uma pesquisa de revisão sistemática sobre a autorregulação da aprendizagem, Maciel e Alliprandini (2018) analisaram 13 artigos entre os anos (2012 a 2017). Destaca-se, nesse contexto, que o ensino superior possui um processo dinâmico diferente dos outros níveis de ensino, o qual exige que o acadêmico tenha maior autônima e responsabilidade para gerir seu tempo, leituras e tarefas solicitadas pelo corpo docente e por isso é importante programas de intervenção ou atividades que promovam autorregulação da aprendizagem (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

Para a psicologia cognitiva, aprendizagem é observada desde a recepção e percepção de um estímulo, interno ou externo, que modificam os processos cognitivos. E para o indivíduo se apropriar e fortalecer os processos psicológicos de aprendizagem é necessário uma relação complexa entre os fatores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). A motivação proporciona a construção de conhecimento, a utilização de estratégias eficientes, como também de métodos mais eficazes para estudo no ensino superior (CARDOSO JUNIOR; SOUSA; PEREIRA JUNIOR, 2019).

Esse processo dinâmico de autorregulação da aprendizagem pode estar relacionado às características apresentadas por um perfil motivacional, em especial, ao investimento do esforço e persistência nas atividades acadêmicas, pois refletem em estratégias de aprendizagem mais eficazes e na capacidade de se autoavaliar (DALBOSCO; FERRAZ; SANTOS, 2018).

A orientação motivacional apresenta-se mais intrínseco devido interesse pessoal e satisfação em aprender algum conteúdo ou executar uma tarefa, e também quando é reforçado a estudar um conteúdo para, em troca, receber recompensas sejam elas pessoal ou social. A percepção de uma pessoa de identificar sua capacidade de aprender e realizar algo específico é denominada autoeficácia, ela influencia diretamente na orientação motivacional dos estudantes. Pois o estado emocional pode afetar a aprendizagem tanto positivamente quanto negativamente. Por isso o controle emocional possui representação

significativa na autorregulação da aprendizagem (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Reconhecer esse perfil é importante para que as estratégias de autorregulação da aprendizagem possam ser mais bem aproveitadas. Com isso, pode-se deduzir que os resultados, positivos ou negativos, dependem da responsabilidade e autonomia do próprio acadêmico.

Consoante a menções anteriores, promover as estratégias de aprendizagem é uma maneira de transformar o desempenho dos alunos em qualquer nível de ensino. Ademais, executar intervenções pedagógicas, pode ser uma forma eficiente de alavancar a motivação dos acadêmicos (CARDOSOJUNIOR; SOUSA; PEREIRA JUNIOR, 2019).

Ferri, Duarte e Neitzel (2018) buscaram, através de uma pesquisa quali-quantitativa, coletar dados a respeito do acadêmico ingressante na educação superior. O estudo teve como objetivo levantar discussões, por meio do perfil do acadêmico ingressante, as diversidades que envolvem os jovens acadêmicos e a mudança do ensino médio para o ensino superior. E para a coleta de dados os autores utilizaram-se de um questionário on-line como instrumento de pesquisa.

O resultado desta pesquisa mostrou que há varias complexidades que envolvem o tempo que o acadêmico nas universidades, e, além disso, eles também consideraram que buscar compreender aspectos da cultura juvenil historicamente, econômico, cultural e social é de fundamental importância. Entender os fatores que envolvem a autorregulação é primordial para que haja iniciativas que auxiliem os alunos e instrumentalizem os professores e educadores no campo de atuação (BORUCHOVITCH,1999).

Ainda sobre a pesquisa mencionada no parágrafo anterior, numa percepção triadica, a autorregulação se divide em três formas: pessoal, comportamental e ambiental, as quais promovem a adaptação e ajuste do aprendiz através de feedbacks para direcionamentos estratégicos que modulam a aprendizagem. A forma ambiental ocorre através do monitoramento das condições ambientais e seus efeitos nos resultados. Está relacionada à regulação dessas condições para adaptá-las mais favoravelmente ao êxito, sendo a forma comportamental a que envolve a auto-observação dos seus próprios resultados com objetivos de ter sucesso na execução de uma habilidade (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

E mesmo sendo formas distintas e autônomas, é importante que atuem em conjunto para que obtenham adaptação e resultado eficaz na realização de uma tarefa. Para a psicologia cognitiva aprendizagem é observada desde a recepção e percepção de um estímulo, interno ou externo, que modificam os processos cognitivos. E para o indivíduo se apropriar e fortalecer os processos psicológicos de aprendizagem é necessário uma relação complexa entre os fatores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

A autorregulação da aprendizagem pode ser avaliada por quatro dimensões, sendo cognitiva; metacognitiva; emocional/afetiva e motivacional, pois cada uma dessas divisões

pode contribuem e impactam diretamente na autorregulação do estudante, conforme mostra os aspectos e características que envolvem cada uma delas descritos no texto abaixo (BORUCHOVITCH; GANDA, 2019).

Cognitivo envolve temas e formas de estratégias de aprendizagem, tendo com objetivo ensinar os alunos a sublinhar, ler atentamente, fazer resumos e elaborar mapas conceituais; Metacognitiva envolve organização, planejamento e gerenciamento do tempo com objetivo de ajudar os alunos a planejarem suas ações de estudo e organizar suas atividades no tempo; Emocional / afetiva que através da regulação emocional busca auxiliar os alunos a refletir sobre suas emoções e a lidar com os estresses e ansiedade; E motivacional utiliza-se da motivação para aprender, autoeficácia e atribuição de causalidade e que tem como objetivo orientar os alunos a identificar as suas crenças, seus níveis motivacionais e a manter a motivação (BORUCHOVITCH; GANDA, 2019).

Em uma pesquisa de revisão sistemática realizada por Ganda e Boruchovitch (2019) tiveram como objetivo o levantamento de pesquisas que tinham como temática a intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior realizada num período de dez anos. Buscaram-se estudos publicados tanto nacionalmente quanto internacionalmente, o qual se pode observar um predomínio de ensino de estratégias voltadas à promoção da autorregulação no aprendizado de língua estrangeira, no entanto, percebeu-se que os pesquisadores brasileiros começaram a publicar seus trabalhos, pois os resultados têm sido satisfatórios e reforçam os processos de autorregulação da aprendizagem nos estudantes acadêmicos.

Promover estudos voltados para autorregulação da aprendizagem provoca no estudante a auto-observação a qual possibilita ao estudante perceber seu próprio desempenho em diversas dimensões da sua capacidade, qualidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio, além disso, perceber seus efeitos e em que condições eles ocorrem, pois um dos fatores que contribuem parcialmente para que os alunos possam aprender mais com menos esforço é o senso de controle desenvolvido (POLYDORO; AZZI, 2009). Pois as estratégias de autorregulação são diferentes para ambos os sexos.

As diferenças, quanto à utilização de estratégias de autorregulação dos recursos internos, são bastante significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino, notando-se que os estudantes do sexo masculino indicam usar mais estratégias que as estudantes do sexo feminino (FLUMINHAN; MURGO, 2020).

Fluminhan e Murgo (2020) em uma pesquisa, que consistiu em apresentar e discutir como a autorregulação da aprendizagem, buscou, por meio deste estudo, afirmar que a autorregulação da aprendizagem pode ter efeitos positivos no desenvolvimento tanto processo de aprendizagem dos alunos, como na implementação de praticas pedagógicas. Neste sentido, os estudos analisados corroboram a respeito dos determinantes que interferem na forma como as pessoas pensa, sentem, motivam-se para aprender e adaptam os seus comportamentos para alcançarem as metas estabelecidas.

O envolvimento em atividades acadêmicas pode ser compreendido como o sucesso dos estudantes do ensino superior (SILVA; CARVALHO, 2020) Por isso são importantes às práticas pedagógicas e intervenções em estratégias de aprendizagem nos currículos das universidades, bem como capacitar professores para estimular seus alunos na sala de aula durante as disciplinas, encaminha os alunos a aproveitarem melhor seus conhecimentos adquiridos na graduação, maximizando o rendimento acadêmico (ANDRADE et al. 2020).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa observou-se que os estudantes que têm processos de autorregulação da aprendizagem bem desenvolvidos podem ter mais êxitos em sua trajetória acadêmica. Estabelecer metas de estudos e aplicar estratégias de se autorregular propiciam ao aluno alcançar melhores resultados, e por consequência traz benefícios bastante significativos no seu desempenho acadêmico. O estudo também mostrou que a motivação individual ocupa um papel fundamental na autorregulação dos acadêmicos, pois através dela o estudante demonstra o seu o interesse e a sua satisfação pessoal nas atividades em que está envolvido.

Alem disso, observou-se também que a autorregulação pode variar de acordo com sexo e idades dos estudantes. Mostrou que homens utilizam-se de mais estratégias para regular sua aprendizagem, enquanto mulheres usam menos, e, no que diz respeito a idade, o mesmo estudo apontou que quanto mais idade , mais estratégias de autorregulação o estudante usa.

Esse estudo buscou ampliar os estudos e fazer uma breve discussão dos aspectos que envolvem a autorregulação da aprendizagem trazendo a tona suas principais contribuições para os acadêmicos tendo em vista o impacto que o uso e/ou não uso de estratégias de autorregulação podem causar no percurso dos estudantes do ensino superior.

Ademais, notou-se a escassez de pesquisas que trabalhem a temática de modo a contemplar os estudantes com a efetivação de programas que visem desenvolver estratégias e habilidades de autorregulação da aprendizagem nos acadêmicos. Portanto, sugere-se que mais estudos voltados para promoção dessas estratégias sejam produzidos, tornando-os cada vez mais comuns seu uso nas universidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. A. C. *et al.*. Promoção de estratégias de aprendizagem em estudantes de psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional,** Maringá, v. 24, p. 1-9, 2020.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia, reflexão e crítica,** Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/3RxKbjT7k9bdC5dFQmnyJbH/?lang=pt#. Acesso em: 15 abril 2021.

BORUCHOVITCH, E.; GANDA, D. R. Como promover a autorregulação da aprendizagem de futuros professores:Descrição de um programa no Ensino Superior. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida (Org.). **Aprendizagem Autorregulada**: Como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. cap. 6, p.145-168.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A.M. Compreensão autorregulada da leitura: Como promovê-la em estudantes da educação básica. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida (Org.). **Aprendizagem Autorregulada**: Como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. cap. 2, p39-69.

DALBOSCO, S. N. P.; FERRAZ, A. S.; DOS SANTOS, A. A. A. Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 75-84, 2018. DOI: http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p75. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100009&lng=pt&nrm=iso. acessos em 20 maio 2021.

FERNANDES, V. R.; FRISON, L. M. B. Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. **Psicologia da educação.**, São Paulo , n. 41, p. 37-49, dez. 2015 . DOI: http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150013 Disponível em :http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200003&lng=pt&nrm=isso . acessos em 23 jun. 2021.

FERRI, C.; DUARTE, B. K. C.; NEITZEL, A. A. O acadêmico ingressante na educação superior: perfil, escolhas e expectativas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 781–804, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i3.8649245. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649245. Acesso em: 24 out. 2021.

FLUMINHAN, C. S. L; MURGO, C. S. Análise da produção científica sobre a autorregulação da aprendizagem acadêmica no contexto educativo. **ECCOS- Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-17, e8210, out./dez. 2020 DOI:https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8210. Disponível em https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8210. Acesso em 25 out. 2021.

GANDA, D. R.; BORUCHOVICH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 46, p. 71-80, 2018. DOI: 10.5935/2175-3520.20180008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 maio 2021.

GANDA, D. R.; BORUCHOVICH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 46, p. 71-80, 2018. DOI: 10.5935/2175-3520.20180008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 maio 2021.

GANDA, D. R; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 10, n. 3, p. 3-25, dez. 2019. DOI: 10.5433/2236-6407.2019v10n3p03. Disponivel em http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/38752. Acessado em 25 out. 2021.

GOES, N. M; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem metacognitivas- como promovê-las no contexto educativo? *In:* **Estratégias de aprendizagem:** como promovê-las? Petrópolis: Vozes, 2020. Cap.1-2, p.15-123.

LOCATELLI, S. W; ALVES, N. C. B. Aproximações entre o monitoramento metacognitivo e a elaboração de portfólio em uma disciplina de Química Geral. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 14, n. 29, p. 79-92, jul. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v14i29.5578. Disponível em https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5578. Acesso em: 25 out 2021.

LORENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciências e Cognição**, Porto, Portugal, v. 21, p.33-51,2016. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1037. Acesso em : 20 mai 2021

MACIEL, A. G; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. **Revista COCAR**, Belém. V.12. N.23, p. 145 a 167 – Jan./Jun. 2018. Disponível em https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1722 . Acesso em 24 out 2021.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p.75-94,2º sem. de 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 maio 2021.

SILVA, J. C. R.;CARVALHO, C. F. Autorregulação de aprendizagens e o desempenho acadêmico no ensino superior. **Linhas Críticas**, Brasília, DF. v. 26, p. 1–21, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.32073. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32073. Acesso em: 28 out. 2021.

SOUSA, T. W. A; PEREIRA JÚNIOR, C. A.; CARDOSO JÚNIOR, H. M. As contribuições teóricas de pintrich para pesquisas sobre a motivação de alunos no ensino superior. **HOLOS**, v. 1, p. 1-12, dez. 2019. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6851. Acesso em: 25 out. 2021. doi:https://doi.org/10.15628/holos.2019.6851.

CAPÍTULO 5

ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO BIOPSICOSSOCIAL: ASPECTOS TEÓRICOS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 30/11/2021

Jailson Oliveira da Silva
Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
João Pessoa - Paraíba
http://lattes.cnpq.br/5117991416156358

Allysson Macário de Araújo Caldas
Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
João Pessoa - Paraíba
http://lattes.cnpq.br/8696779874658590

Rafael Ramos Pereira
Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
João Pessoa - Paraíba
http://lattes.cnpq.br/2608863911235455

RESUMO: Objetivo: O objetivo deste trabalho é desenvolver um modelo para avaliação da saúde dos discentes do ensino médio, como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada em uma amostra de discentes de 11 campi do IFPB localizados em cidades do litoral ao sertão do estado da Paraíba, utilizando dados coletados por meio de questionário validado e reconhecido internacionalmente: o KIDSCREEN-52. **Método:** O questionário KIDSCREEN-52 foi aplicado em uma amostra de 358 discentes com idade entre 14 e 46 anos (68,4% do sexo feminino) selecionadas em onze campi. Para uma melhor interpretação dos dados foi utilizado o método MANOVA (Análise multivariada de variância) de um fator com dois grupos e com os escores de cada dimensão da QVRS como variáveis dependentes e como variável independente o sexo dos participantes e as análises demonstraram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para quatro dimensões da QVRS. **Resultados:** Identificamos que os dados indicam diferenças significativas em componentes específicos de QVRS em relação ao sexo do participante. Destacamos que os homens alcançaram pontuações significativamente mais altas em relação às mulheres nos componentes: Saúde e atividade física ($F(1) = 27{,}600$; $p < 0{,}001$), Estado emocional ($F(1) = 9{,}055$; $p < 0{,}01$), Autonomia ($F(1) = 11{,}312$; $p < 0{,}001$) e Amigos e apoio social ($F(1) = 3{,}898$; $p < 0{,}05$). As demais dimensões não apresentaram diferenças significativas em função do sexo do participante. **Conclusão:** Considerando as informações levantadas nesse estudo, pôde-se evidenciar que o protocolo utilizado é de grande relevância para o ambiente escolar como um instrumento para auxiliar e direcionar os profissionais no monitoramento, acompanhamento e intervenção, visando à melhoria da QVRS dos discentes e consequentemente uma melhoria no processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde escolar, Qualidade de vida, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: **Objective:** The objective of this work is to develop a model for evaluating the health of high school students, as a pedagogical resource in the teaching-learning process.

The research was carried out in a sample of students from 11 IFPB campuses, located in cities from the coast to the interior of the state of Paraíba, using data collected through a validated and internationally recognized questionnaire: the KIDSCREEN-52. **Methods:** The KIDSCREEN-52 questionnaire was applied to 358 students aged between 14 and 46 years (68.4% female) in selected samples from the eleven campuses. For a better interpretation of the data, a one-factor MANOVA (Multivariate analysis of variance) was used with two groups and with the scores of each dimension of the HRQOL as dependent variables and the gender of the participants as an independent variable, and the analyzes showed that there are statistically differences between genders for four dimensions of HRQOL. **Results:** We identified that the data indicate significant differences in specific components of HRQOL in relation to the participant's gender and men achieved significantly higher scores than women in the components: Health and physical activity ($F(1) = 27.600$; $p < 0.001$) , Emotional state ($F(1) = 9.055$; $p < 0.01$), Autonomy ($F(1) = 11.312$; $p < 0.001$) and Friends and social support ($F(1) = 3.898$; $p < 0.05$) . The other dimensions did not show significant differences depending on the participant's gender. **Conclusions:** Considering the information collected in this study, it could be seen that the protocol used is of great relevance for use in the school environment as an instrument to assist and guide professionals in monitoring, monitoring and intervention, aiming at improving the HRQoL of students and consequently an improvement in the teaching-learning process.

KEYWORDS: School health, Quality of life, Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a escola contemporânea, vem passando por uma série de conflitos sendo necessária uma intervenção especializada visando à busca de possíveis soluções para os problemas do cotidiano. Fatores como o estado de saúde, a indisciplina, o baixo rendimento escolar, problemas psicológicos, a evasão, as relações interpessoais, entre outros, colaboram de maneira decisiva para dificultar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bossa (2007) o sentido das aprendizagens é único e particular na vida de cada um, e que inúmeros são os fatores afetivo-emocionais que podem impedir o investimento energético necessário às aquisições escolares.

De acordo com Nahas e Garcia (2010) tendo em vista as mudanças neste milênio criou-se uma nova agenda para a pesquisa em atividade física e saúde, onde o foco passou a ser direcionado para as mudanças de hábitos e dessa forma os estudos de intervenção ganharam grande destaque, em especial os relacionados a área de saúde pública e os conhecimentos da epidemiologia. Essa perspectiva colide com o relatório da OPAS (2017), que aponta que as doenças crônicas incluindo as doenças cardiovasculares, diabetes, câncer e doenças respiratórias, são responsáveis 35% das mortes prematuras em pessoas de 30 a 70 anos de idade, sendo que o cãncer e as doenças cardiovasculares provocaram 65% do total desses óbitos prematuros. Partindo desse pressuposto vimos a importância no monitoramento e prevenção de doenças crônico-degenerativas (Diabetes tipo 2, Asma, Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica, Acidente Vascular Cerebral, Hipertensão Arterial,

Câncer e Obesidade), congênitas e psicológicas, principalmente nas doenças coronarianas que estão cada vez mais atingindo camadas mais jovens da população.

A necessidade de acompanhamento clínico, tratamento médico e medidas de profilaxia são imprescindíveis para o monitoramento dos discentes, uma vez que as presenças de fatores clínicos interferem diretamente na saúde, qualidade de vida e desenvolvimento acadêmico. Neste sentido é importante considerar as repercussões de ordem física, psicológica e social que são apresentados nos discentes que estão interferindo no seu processo ensino-aprendizagem.

Em consonância com esta necessidade, constata-se um crescimento exponencial de pesquisas relacionadas com o tema saúde e qualidade de vida. De acordo com Nahas e Garcia (2010, p. 138) “Estudos de intervenção, avaliando a efetividade de ações e programas de promoção de comportamentos saudáveis, em particular da atividade física e hábitos alimentares, estão sendo publicados e podem servir como base para a formulação das políticas públicas”. Dessa forma se faz necessário a identificação das causas que mais provocam mudança no estilo de vida da população e em conjunto com a comunidade acadêmica encontrar soluções para as demandas emergentes.

A Qualidade de Vida Relacionada à Saúde (QVRS), inicialmente teve como alvo de investigação à população adulta, de acordo com Pinto (2000) e Reisine ST e Bailit (1980) os adultos representam a maioria da população, demandam por serviços de saúde, possuem particularidades epidemiológicas e, por serem em sua maioria constituídos por trabalhadores, suas condições de saúde e bem estar podem trazer importante impacto econômico e social, tanto no contexto familiar, quanto na economia do país. Porém com o avanço das doenças em especial as coronarianas envolvendo crianças e adolescentes a comunidade científica voltou às suas pesquisas para este público visando à identificação, monitoramento e criação de propostas para intervenções, principalmente em pacientes com doenças crônicas. Nesse ínterim se faz necessário uma avaliação da QVRS em crianças e adolescentes para a identificação dos grupos que estejam em risco proporcionando informações relevantes sobre os dados clínicos, oferecendo a equipe multidisciplinar um panorama mais completo sobre os aspectos biopsicossociais dessa população.

A compreensão sobre o desenvolvimento e o bem estar do ser humano em suas multidimensões é um desafio dos serviços públicos de saúde. Prioritariamente são tratadas as questões física, mental, emocional e social em detrimento das questões relacionadas com a mente ou às emoções. São necessidades de sua dimensão espiritual como, por exemplo: transcendência; tomar decisões baseadas em princípios éticos e morais, ser responsável por suas escolhas morais; altruísmo; identificar um propósito para sua vida (BEUST, 2000).

Segundo a Organização Mundial de Saúde, “qualidade de vida é a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”

(Fleck 2008, p. 25).

Sendo assim, buscar a qualidade de vida, considerando a promoção da saúde, “amplia o universo das ações possíveis, recompõe a característica multifatorial e multidisciplinar nos fenômenos da saúde e ressalta a importância da ação intersetorial, da participação ativa dos indivíduos e da comunidade ao nível local” (TERRIS, 1996).

Gaspar et al (2006) identifica que a qualidade de vida relacionada com a saúde tem como referência a análise das crianças e jovens em função de gênero, idade, estatuto socioeconômico e nacionalidade, com utilização da Análise de variância - ANOVAs (técnica estatística que permite avaliar afirmações sobre as médias de populações). Através desta analise pretende-se uma maior compreensão da QVRS, identificação de populações de risco e fornecer programas de intervenção (individuais, interpessoais e comunitários), devidamente contextualizados e avaliados.

Esta saúde percebida é denominada Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (QVRS /Health-Related Quality of Life - HRQOL). É descrita como um constructo que engloba componentes do bem estar e funções físicas, emocionais, mentais, sociais e comportamentais, como são percebidos pelos próprios (crianças e adolescentes) e pelos outros (pais). O grupo de qualidade de vida da OMS inclui uma perspectiva transcultural (cross-cultural): a qualidade de vida é descrita como uma percepção individual sobre a sua posição na vida, num contexto cultural e num sistema de valores no qual o indivíduo vive, e em relação aos seus objectivos, expectativas, metas e preocupações/interesses (WHOQOL, 1995; 1996; 1998). (GASPAR et al 2016, p. 47). Desta forma a utilização de uma valiação e criação de um protocolo de monitoramento dos discentes será muito útil para o controle das questões biopsicossociais, auxiliando diretamente na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lopes (2017) muitos pesquisadores consideram o ensino e a aprendizagem termos indissociáveis na construção do conhecimento. Desta forma, não se pode compreender a importância do primeiro, sem reconhecer o significado a que o segundo nos remete nessa construção. Esses conceitos sofreram várias transformações ao longo dos tempos, onde o processo de ensino-aprendizagem tem sido caracterizado ou dando ênfase à figura do professor como detentor do saber, ora o aluno como aprendiz construtor de seu conhecimento.

Segundo MOREIRA (1986), o processo de ensino-aprendizagem é composto de quatro elementos distintos: 1) o professor, 2) o aluno, 3) o conteúdo e 4) as variáveis ambientais (características da escola). Estes elementos exercem maior ou menor influência no processo, de acordo com a forma pela qual se relacionam num determinado contexto, influenciando desta forma no processo ensino–aprendizagem.

A adolescência é uma fase que provoca inúmeras alterações fisiológicas no ser humano e de acordo com Galvão (1995) essa fase é marcada pelos conflitos, onde alguns são importantes para o crescimento enquanto outros provocam desgaste e transtorno

emocionais. Nesse sentido, a afetividade torna-se um dos fatores preponderantes no processo de relacionamento do adolescente consigo mesmo e com os outros, contudo, isso ocorre a partir de um caráter cognitivo já estabelecido, ou seja, ele consegue gerir uma exigência racional nas relações afetivas. (LOPES, 2017, p. 7)

> Normalmente é uma fase marcada por muitos questionamentos, fortes exigências, novas experiências e constantes preocupações. Diante de tantas alterações físicas e emocionais, muitas vezes não conseguindo conter ou canalizar tanta energia, iniciam-se os confrontos com pais, professores e até com colegas. (LOPES, 2017, p. 7)

Lopes (2017) identifica que, por se tratar de um período com inúmeras transformações as equipes pedagógicas das instituições de ensino tem a responsabilidade de criar estratégias pedagógicas que favoreçam a relação entre professores e discentes, proporcionando a melhoria no processo ensino-aprendizagem.

Mediante o exposto surge o seguinte questionamento: como os fatores biopsicossociais dos discentes afetam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?

Desta forma o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver um modelo para avaliação com relação à saúde dos discentes do ensino médio, como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa participante e de levantamento exploratório e descritivo. Para para fazer a analise e interpretação dos dados visando explorar os escores de QVRS nas diferentes dimensões e associa-las às características dos discentes utilizamos a abordagem mista ou quali-quantitativo (CRESWELL, 2010). O estudo baseou-se em uma população-alvo constituída por 3.470 discentes na faixa etária de 14 a 46 anos, selecionados através do PSCT - Processo Seletivo de Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba no ano de 2020.

Após uma avaliação do perfil e características dos 18 campi do IFPB que desenvolvem o Ensino Médio Integrado, a nossa amostra foi delimitada em 376 escolares, sendo composta pelos discentes matriculados nos cursos técnicos de 11 campi do IFPB, no entanto 18 escolares foram excluidos por recusa a participar, ausência de autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou pelo não preenchimento correto do questionário, contemplando portando uma amostra de 358 escolares (Tabela 1).

As avaliações foram realizadas após a assinatura dos menores no Termo de Assentimento – TALE e dos pais ou responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para menores de idade, de acordo com as determinações da resolução 466, de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Aos participantes foi garantido o direito de recusa de participação em qualquer momento na referida pesquisa, bem como

o anonimato das informações.

Como instrumento de investigação utilizamos o KIDSCREEN-52 que é um questionário composto por 52 questões objetivas, onde cada uma das dimensões contém de 3 a 6 questões, que foram mensuradas utilizando a escala de Likert para avaliar o grau de concordância com uma pontuação que varia de um a cinco pontos visando identificar a frequência de comportamentos/sentimentos pelo período recordatório de uma semana antes da aplicação do questionário. Este instrumento é de natureza genérica, aplicáveis em diferentes contextos nacionais e culturais, satisfazendo os padrões de qualidade internacionais em instrumentos desenvolvidos e fornecem medidas práticas para que clínicos e investigadores avaliem o bem-estar e a saúde subjetiva (QVRS), tanto de crianças e adolescentes saudáveis como dos que apresentam uma condição crônica, entre os 8 e os 18 anos de idade. Fornece também medidas *proxy* para pais e prestadores de cuidados. (RAVENS-SIEBERER, 2005, p. 10).

Embora que o instrumento utilizado na pesquisa (KIDSCREEN-52) tenha sido desenvolvido para jovens na faixa etária de 08 a 18 anos ele se mostra adequado para o contexto do IFPB visto que os discentes deveriam estar nessa faixa etária, no entanto na medida em que a amostra vai se distanciando dos centros que oferecem melhores condições de estudo observamos que existe uma alteração na idade devido à escolarização nas cidades do interior ser tardia. Embora que a idade tenha uma variabilidade e possa divergir um pouco, o perfil sociodemográfico abarca todos os discentes por ser homogêneo. Nesse ínterim esse instrumento apresenta-se de suma importância principalmente para avaliação da QVRS nesse período de pandemia visto que ele aborda 10 dimensões do ser humano.

De acordo com Gaspar e Matos (2008), o questionário KIDSCREEN-52, é um protocolo internacional de monitoramento da saúde de uma população onde serão avaliadas 52 perguntas de 10 Dimensões do ser humano: D1 - Saúde e atividade física: Avalia o nível de atividade física e aptidão física, D2 – Sentimentos: Avalia o bem estar psicológico e satisfação com a vida;, D3 - Estado emocional: Avalia os sentimentos e emoções, D4 - Auto percepção: Avalia a percepção que se tem sobre si próprio, D5 - Autonomia e tempo livre: Avalia a autonomia, utilização do tempo livre e capacidade de tomada de decisões, D6 - Família/Ambiente familiar: Avalia as relações interpessoais no ambiente familiar, D7 - Aspecto financeiro: Avalia o poder aquisitivo da família, D8 - Amigos e apoio social: Avalia as reações sociais e interações com os amigos, D9 - Ambiente escolar: Avalia a capacidade cognitiva e relacionamento com a escola e professores e D10 - Provocação/*Bullying*: Avalia o nível de rejeição por parte dos colegas da escola. Para uma ampla utilização no Brasil os pesquisadores Guedes e Guedes (2011) fizeram a tradução do questionário para o português e adaptação transcultural do KIDSCREEN-52, visando identificar suas propriedades psicométricas para a população brasileira. Nesse contexto foram desenvolvidos vários indicadores para medir aspectos da qualidade de vida

Os escores de cada dimensão foram computados mediante uma sintaxe de metodologia de cálculo das dimensões, que considera as respostas do grupo de questões que compõem cada uma das dez dimensões. As questões 1.1, 3.1 a 3.7, 4.3 a 4.5 e 10.1 a 10.3 usam a escala de forma inversa e devem ter a sua pontuação invertida (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2 e 5 = 1). Já as questões 1.2 a 1.5, 2.1 a 2.6, 4.1 a 4.5, 5.1 a 5.5, 6.1 a 6.6, 7.1 a 7.3, 8.1 a 8.6 e 9.1 a 9.6 mantiveram a sua pontuação original (The Kidscreen Group Europe, 2006). Os conjuntos de questões que constituem cada um dos 10 domínios foram convertidos para uma escala de 0-100 pontos, cuja pontuação máxima possível é de 260 pontos, sendo criada uma variável com a soma das pontuações de todas as questões para cada participante, designada como Escore Total % (ET%) do Kidscreen-52, através da seguinte equação: ET%=ETX100/260.

Os dados do estudo foram coletados no período de fevereiro a agosto de 2021 de acordo com os calendários de aulas dos campi do IFPB envolvido na pesquisa. Tendo em vista a restrição de aulas presenciais impostas pela pandemia da COVID-19, e adequação aos protocolos determinadas pelos órgãos da vigilância sanitária e as normas técnicas do IFPB através da RESOLUÇÃO 28/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB que informa e orienta à comunidade acadêmica sobre as fases de implementação gradual das atividades não presenciais e presenciais no âmbito do IFPB. Toda a pesquisa foi realizada no formato online onde no primeiro momento o pesquisador manteve contato com os professores de educação física dos campi e apresentou-se a proposta de realização da pesquisa, posteriormente foi agendada a coleta no dia e horário das aulas síncronas que estes professores iriam ministrar através da plataforma *Google Meet.* No momento da coleta os discentes foram orientados sobre os objetivos da pesquisa, direitos para participar ou não, procedimentos de realização, forma de envio das respostas (Sistema ISAFAS ou Google *Forms*), sigilo da pesquisa e benefícios para a comunidade acadêmica após a realização.

Os dados obtidos foram tabulados e analisados através de planilhas dos programas Microsoft Excel e processados por meio do *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 20 e submetidos a análises descritivas e inferenciais.

O presente estudo obteve anuência da Reitoria do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFPB (CEP), sob o parecer n. 4.421.537, CAAE 38823420.0.0000.5185 e atendeu a todos os pré-requisitos de pesquisa com seres humanos de acordo com a resolução Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 358 escolares, todos do 1° ano do ensino médio de 11 campi do IFPB, separados pela localização geográfica em Litoral (Cabedelo, Cabedelo

Centro, Santa Rita), Borborema (Campina Grande, Guarabira e Esperança) e Sertão (Itaporanga, Patos, Sousa e Cajazeiras), sendo 245 meninas (68,44%) e 113 meninos (31,56%). A Tabela 1 está apresentando os sujeitos da pesquisa por idade e região, onde destacamos que a idade dos escolares variou de 14 a 46 anos, com maior frequência de adolescentes com 16 anos (47,2%).

	Região			
Idade	Litoral	Borborema	Sertão	Total
14	11	0	0	11
15	74	12	7	93
16	36	74	59	169
17	17	16	15	48
18	10	5	1	39
19	12	0	0	12
20	4	0	0	4
21	1	0	0	1
23	1	0	0	1
34	1	0	0	1
37	0	1	0	1
46	1	0	0	1
Total	168	108	82	358

Tabela 1. Distribuição dos discentes por faixa-etária e região (N = 358).

Fonte: Dados da pesquisa

$\chi^2 = 127{,}702$; gl = 24; $p < 0.001$.

De acordo com a tabela 1 podemos observar que os 358 participantes ficaram alocados da seguinte forma: 168 discentes em campi do Litoral (46,93%), 108 discentes em campi da Borborema (30,97%) e 82 discentes em campi do Sertão (22,90%).

Para maior eficácia na análise da qualidade de vida e suas dimensões, a amostra foi dividida em quartis, de forma que os participantes localizados no 1º quartil apresentaram escores muito baixos para a Qualidade de Vida - QV, os localizados no 2º quartil apresentaram escores baixos para a QV, os localizados no 3º quartil apresentaram escores regulares para a QV, e, por fim, no 4º quartil encontramos os maiores escores para essa variável, ou seja, apresentaram uma boa QV.

A Tabela 2 se refere às dimensões da QV separadas por quartil, observa-se que, de modo geral, os participantes demonstraram estarem insatisfeitos com a sua QV, já que as pontuações médias obtidas nas dez dimensões do teste se encontram no quartil inferior (Q1), isto é, abaixo de 46,2 pontos. Onde se destacam de forma negativa com os

menores escores as dimensões “Aspectos Financeiros”, “Amigos e apoio social” e “Saúde e Atividade Física”. Entretanto, a dimensão “*Bullying*” no quartil superior (Q4), apresenta os melhores escores, indicando uma melhor qualidade de vida nesse aspecto. No entanto não ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios observados em cada quartil.

Os resultados encontrados no presente estudo possuem semelhanças e diferenças com outras pesquisas que utilizaram o KIDSCREEN-52. Macagnan (2013) analisou a percepção da QVRS e a regulação da motivação de jovens jogadores de futebol de elite entre 13 a 18 anos e encontrou que as melhores percepções estavam associadas às dimensões “Provocação/*Bullying*” e “Sentimentos”, enquanto que às piores percepções estavam relacionadas as dimensões Aspectos financeiros” e “Tempo livre”, no entanto, Costa et al. (2020) ao comparar as médias das dimensões da QVRS por estrato sexo, observou que a média das dimensões Atividades físicas e saúde, Sentimentos, autopercepção, autonomia e tempo livre, família/ambiente familiar, aspectos financeiros, Amigos ou apoio social e ambiente escolar dos investigados não apresentaram diferenças significativas. Porém as dimensões - estado emocional e *Bullyin*g apresentaram diferença estatística significativa.

	Q1			Q2			Q3			Q4		
	n	M	DP	n	M	DP	n	M	DP	n	M	DP
Saúde e ati. física	110	37,2	5,7	90	51,7	3,3	78	64	3,1	80	80,4	7,2
Sentimentos	107	50,5	10,1	80	66,2	2,8	96	78,3	3,8	75	92,8	4,8
Estado emocional	95	40,9	9,1	87	59,2	2,7	92	71,6	4,0	84	87,7	5,9
Auto percepção	104	50,2	9,3	114	68,5	2,9	55	77,6	1,9	85	89,4	5,3
Autonomia	111	40,1	6,9	94	56,4	3,3	71	66,9	3,0	82	84,3	7,2
Ambiente familiar	110	46,5	8,6	92	67,6	4,9	83	81,4	3,7	73	94,2	3,6
Asp. financeiros	103	31,3	8,2	76	50	3,3	117	65,5	5,6	62	87,9	7,5
Amigos e ap. social	101	39,2	9,6	91	58,3	3,5	77	69,6	2,8	89	84,2	7,1
Ambiente escolar	98	55,2	7,7	91	68,1	1,6	102	76,8	2,6	67	89,1	4,9
Bullying	83	70,9	11,1	85	86,6	0	50	93,3	0	140	100	0

Tabela 2. Distribuição das frequências absolutas médias e desvios padrão da amostra nas dimensões separadas por quartil (N=358)

Fonte: Dados da pesquisa

Ao avaliar a qualidade de vida dos escolares, no que diz respeito a distribuição dos investigados de acordo com o sexo e histórico de doença crônica observamos na tabela 3 que 89,38% dos investigados apresentam boa condição de saúde enquanto que 10,62% discentes de oito campi diferentes apresentaram algum tipo de doença crônica. Tendo em vista que a ausência de doenças é um parâmetro positivo da QV, evidencia-se que há

uma percepção muito positiva para esta variável. De acordo com Nahas (2013) a saúde seria a capacidade de ter uma vida satisfatória e proveitosa, confirmada geralmente pela percepção de bem-estar geral.

Em relação à percepção de saúde o considerar as diferenças por sexo, Strelhow et al. (2010) identificaram uma percepção de saúde mais negativa por parte das meninas, revelando diferença significativa entre os sexos. Estes dados corroboram com o estudo realizado por Costa et al. (2020) em relação ao histórico da doença, evidenciou-se que os meninos relatam apresentar menos doença que as meninas. Todas estas pesquisas apresentam dados semelhantes aos resultados do nosso estudo.

Gioia-Martins; Rocha Junior (2001) identificaram que atualmente as doenças estão mais relacionadas a estilo de vida adotado, causas ambientais, ecológicas e padrões de comportamento, como doenças cardiovasculares, câncer e Aids, o que reforça a preocupação que mesmo com números expressivos de discente saudáveis apresentam algum tipo de doença crônica que necessitam de cuidados de saúde permanentes, no entanto chama atenção o número significativo de investigados que ou esporádicos (alergias, doenças cardiopulmonares, autismo, entre outras), diante disso percebe-se a importância de um acompanhamento da QVRS dos discentes, por parte dos setores de apoio ao estudante dos campi ou Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, por estarem sujeitos a desenvolver patologias.

Condição de saúde	Homens	Mulheres	Total
Não relatou doença	102 (28,49%)	218 (60,89%)	320 (89,38%)
Relatou doença	11 (3,07%)	27 (7,55%)	38 (10,62%)
Total	**113 (31,56%)**	**245 (68,44%)**	**358 (100%)**

Tabela 3. Distribuição dos escolares de acordo com sexo e histórico de doença

Fonte: Dados da pesquisa

O alto índice de participantes oriundos da região Litoral em comparação com as demais regiões não permitiu a comparação das médias (Análise de Variância) entre as regiões. Neste sentido, realizamos a análise descritiva para compreensão do perfil da QVRS dos estudantes por região apartir da Tabela 4, dessa forma podemos observar que as médias de cada dimensão da QVRS apresentaram valores semelhantes entre as regiões. Comparando com os dados obtidos na Tabela 2 e considerando a pontuação total do instrumento (escore total = 100) podemos observar que todas as dimensões apresentaram escores muito baixos ou regulares, com exceção da dimensão *Bullying* que apresentou escores relativamente altos, o que demonstra uma boa satisfação nesse quesito. Neste sentido, a avaliação da QVRS dos participantes demonstra que no geral,

a QV necessita melhorar. Corroborando com o nosso achado Heinemann et al. (2018) identificaram que dentre as dimensões que compõem a qualidade de vida, as categorias manifestaram os escores mais altos na dimensão “Rejeição Social”, seguida pela dimensão “Bem-estar psicológico”.

Dimensão da QVRS[1]	Região	N	Média*	Desvio Padrão
D1 - Saúde e atividade física	Litoral	168	54,61	16,89
	Borborema	108	58,00	16,46
	Sertão	82	57,83	17,50
D2 - Sentimentos	Litoral	168	69,72	16,95
	Borborema	108	72,16	15,79
	Sertão	82	69,26	18,32
D3 - Estado emocional	Litoral	168	64,69	19,19
	Borborema	108	64,20	15,49
	Sertão	82	63,37	18,32
D4 - Autopercepção	Litoral	168	69,28	16,64
	Borborema	108	70,00	14,13
	Sertão	82	69,70	16,06
D5 - Autonomia e tempo livre	Litoral	168	61,30	17,48
	Borborema	108	56,77	16,34
	Sertão	82	60,97	18,34
D6 - Família e ambiente familiar	Litoral	168	69,86	19,71
	Borborema	108	71,04	17,71
	Sertão	82	67,92	18,72
D7 - Aspectos financeiros	Litoral	168	53,13	22,46
	Borborema	108	58,76	18,45
	Sertão	82	59,51	19,22
D8 - Amigos e apoio social	Litoral	168	60,65	19,33
	Borborema	108	62,74	16,03
	Sertão	82	63,00	18,36
D9 - Ambiente Escolar	Litoral	168	71,34	13,43
	Borborema	108	71,35	11,18
	Sertão	82	69,95	13,74
D10 - Provocação/*Bullying*	Litoral	168	89,48	13,30
	Borborema	108	88,64	10,03
	Sertão	82	89,18	13,76

Tabela 4. Análise descritiva da QVRS por região (N = 358).

Fonte: Dados da pesquisa

(1) QVRS = Qualidade de vida relacionada à saúde.

*Escores computados entre 0 e 100

Visando realizar uma avaliação mais detalhada, optamos em investigar as médias da QVRS em função do sexo e região do participante e através destas variveis identificamos que conforme expressa no Gráfico 1 em linhas gerais os participantes da região do Sertão apresentam melhores escores de QV, seguido pela região Borborema e Litoral respectivamente. O estudo realizado por Guedes et al. (2014) com 1.357 adolescentes latino- americanos oriundos do Brasil, Argentina e Chile com idades entre 12 e 17 anos chegou a conclusão que existem diferenças significativas entre ambos os sexos e com o avanço da idade em componentes específicos QVRS, o que deve ser levado em consideração ao planejar futuros programas de intervenção. Aguiar et al. (2014) realizou uma pesquisa com 376 discentes de 14 a 16 anos estratificados por idade, sexo e rede de

ensino, na cidade de Gravataí/RS e concluiu que a amostra investigada possui percepção muito satisfatória de QVRS.

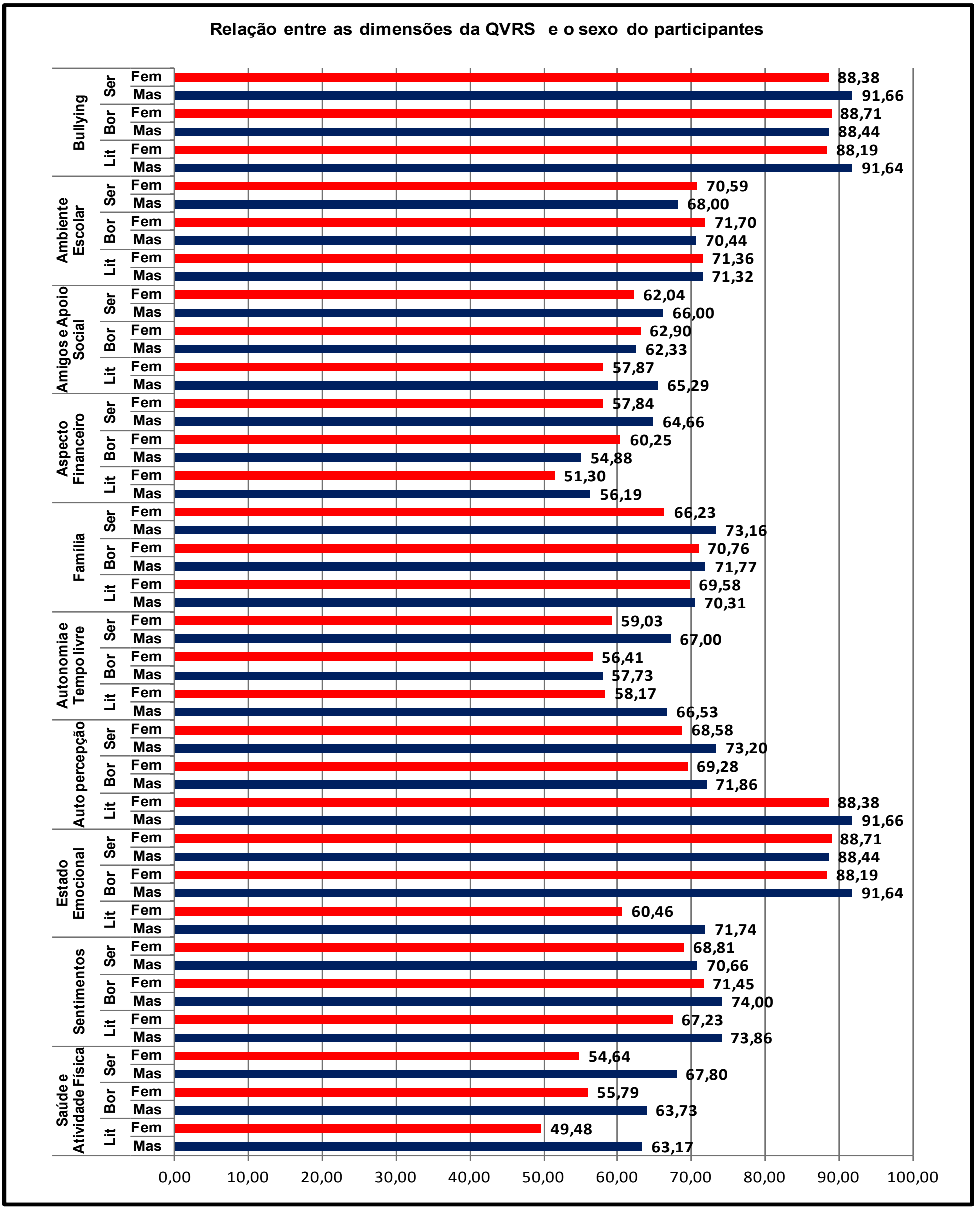


Gráfico 1. Médias[1] da QVRS em função do sexo e região do participante (N=358).

Fonte: Dados da pesquisa

[(1)]Escores computados entre 0 e 100

No que se refere à dimensão Saúde e atividade física observa-se que o índice

apresentado oscila de muito baixo para regular, principalmente entre as participantes do sexo feminino, indicando exaustão física e baixa energia, portanto nessa dimensão os discentes necessitam melhorar a QV através da realização de atividades físicas de forma sistemáticas.

Corroborando com o nosso estudo Heinemann et al. (2018) observaram que os menores escores foram encontados na dimensão "Saúde e Atividade Física", que contempla aspectos relacionados à percepção de saúde, de energia/disposição, de forma física, e a prática de atividade física. Galárraga, Aguilá e Rajmil (2009) identificaram uma clara diferença entre os sexos na percepção de saúde e na QVRS, onde principalmente as meninas tem uma percepção pior de sua saúde geral, física e emocional.

Svedberg, Eriksson e Boman (2013) realizaram uma pesquisa com 283 escolares na faixa etária de 11 a 16 anos e concluiram que além dos meninos possuírem percepção de qualidade de vida relacionada à saúde na dimensão bem-estar físico superiores as meninas em todas as idades, no sexo masculino estes valores podem se manter ou aumentar levemente com o aumento da idade, enquanto no sexo feminino estes valores tendem a diminuir.

De acordo com Matsudo, Matsudo e Barros Neto (2000) a prática regular da atividade física está relacionada não só a benefícios físicos, como também psicológicos e que a mesma atua na melhoria da autoestima, do autoconceito, da imagem corporal, das funções cognitivas e da socialização. Miles (2007) aponta que a atividade física como um importante fator para a sensação de bem-estar, sendo capaz de diminuir estados de ansiedade e depressão, fatores esses que também estão ligados à qualidade de vida.

Santos (2013) destaca que a prática da atividade física é bastante importante para ambos os sexos, pois possui efeitos e benefícios para a saúde, podendo reduzir os níveis de ansiedade, estresse e depressão, aumentar o humor, o bem-estar físico e psicológico, a autoestima, o rendimento nos estudos e nas demais atividades da vida diária, influenciando positivamente na QV.

Os dados da dimensão sentimentos apresentam uma avaliação baixa apontando dessa forma para uma insatisfação e pouco prazer com a vida, situação que podem influenciar ou mesmo determinar o resultado do processo de ensino e aprendizagem. Gaspar e Matos (2008) identificam que esta dimensão avalia o bem-estar psicológico da criança/adolescente, incluindo emoções positivas e satisfação com a vida, revelando as percepções e emoções positivas, onde a pontuação baixa implica falta de prazer e insatisfação e uma pontuação elevada revela estado de felicidade. Heinemann et al. (2018) identificaram que os atletas manifestam sentimentos menos positivos face à própria saúde, à prática de atividade física e ao ambiente escolar.

No que se refere à dimensão estado emocional os nossos estudos apresentaram resultados que variam de regular para bom, o que demonstra que a maioria dos discentes de ambos os sexos principalmente nas regiões borborema e sertão estão se sentindo

felizes e com bom humor, no entanto identificamos que os discentes da região do litoral apresentam um escore abaixo das demais regiões com um escore significativo do público feminino abaixo do masculino. Esses fatores são importantes para identificar como estão sendo fortalecidas as emoções mesmo em condições adversas. Gaspar e Matos (2008) afirmam que a dimensão estado emocional revela sentimentos, emoções depressivas e stressantes, bem como estes sentimentos são percebidos.

Em seu estudo Aguiar et al. (2014), encontraram na sua pesquisa que na dimensão Humor Geral que abrange o quanto são vivenciados sentimentos e emoções depressivas e estressantes que o nível de QVRS dos meninos estava superior ao das meninas. Enquanto que Oatley e Nundy (2000) consideram a importância do componente afetivo como o determinante primário do desempenho na escola, o qual estaria relacionado às emoções, às atitudes e aos interesses.

Com relação a dimensão autopercepção identificamos resultados similares entre os sexos, com escores variando de baixo para regulares nas regiões da Borborema e no Sertão, já na região litoral os dados se apresentam que os discentes de ambos os sexos tem uma percepção positiva a respeito do seu corpo. Segundo Gaspar e Matos (2008) a imagem corporal é explorada por questões acerca da satisfação da aparência com roupas e outros acessórios pessoais, além de que esta dimensão avalia como a criança/adolescente atribui um valor a si mesmo.

Smolak e Levine (2001) destacam que a imagem corporal é composta pela “estima corporal” e a “insatisfação com o corpo”. A estima corporal se refere o quanto o indivíduo gosta do seu corpo incluindo peso, forma do corpo, cabelos e rosto, etc. Já a insatisfação corporal define preocupações com essas características e dependendo do grau, essa insatisfação pode afetar aspectos da vida do indivíduo no que diz respeito ao seu comportamento alimentar, autoestima e desempenhos psicossocial, físico e cognitivo. De acordo com Guedes et al. (2014) os dados da pesquisa indicam diferenças significativas em componentes específicos de HRQL entre os três países. O estudo identificou que brasileiros apresentaram os resultados médios mais altos, enquanto que os adolescentes chilenos obtiveram as pontuações médias mais baixas, há de se destacar que os homens alcançaram pontuações significativamente mais altas superiores às mulheres.

Da mesma forma as dimensões: Autonomia e tempo livre, Ambiente familiar, Amigos e apoio social e Ambiente escolar apresentam avaliações de baixo para regulares em ambos os sexos, de acordo com Gaspar e Matos (2008) esta percepção indica: dificuldade para tomada de decisões, presença de sentimento de opressão e dependência, sentimento de isolação e negligência familiar, ausência de apoio dos amigos e baixa confiança, sentimento de baixa capacidade cognitiva e falta de afeto pela escola, bem como déficits na aprendizagem. Visando a melhoria do Ambiente Escolar Heinemann et al. (2018) apontam que as estratégias que visem o aperfeiçoamento profissional dos professores, focadas principalmente na otimização das relações interpessoais com os discentes e outras medidas

que possam tornar o meio escolar mais atraente podem ser alternativas interessantes para melhoria deste aspecto da QV.

> A vulnerabilidade emocional e os problemas de saúde mental aparecem como algumas das principais causas de mortalidade entre os adolescentes (World Health Organization [WHO], 2018), reforçando a importância de pesquisas que investiguem as causas desse fenômeno, que parece ter uma natureza multifatorial. (DE FREITAS et al., 2020, p. 96)

Nestas dimensões observou-se que as mulheres apresentam índices mais baixos que os meninos o que indica uma fragilidade emocional e a necessidade de apoio dos familiares para a melhoria da autoestima e consequentemente da QVRS. Conforme aponta Mendes et al. (2014), essa diferença remete a representação sociocultural atribuída aos papeis dos homens e da mulher, visto que tradicionalmente os homens devem ser fortes, independentes, agressivos, competentes e dominantes enquanto que as mulheres devem ser dependentes, sensíveis, afetuosas, controladas e proibidas pelas famílias de fazer o que desejam. Identificamos na nossa pesquisa que nas três regiões as meninas apresentaram escores menores que os meninos Para Rocha (2012) o fato de o sexo feminino apresentar menor percepção na dimensão Ambiente familiar pode estar relacionado tanto ao maior controle parental quanto à forma de as mulheres se posicionarem mais criticamente frente às suas necessidades afetivas no seio da família. Coroborando com a nossa pesquisa Aguiar et al. (2014), identificou que existem diferenças significativas entre os sexos em relação à percepção geral sobre QVRS e o nível dos meninos na dimensão Família e Vida em Casa estava superior ao das meninas.

Já a dimensão Aspectos financeiros apresenta uma pontuação baixa na avaliação em todas as regiões indicando que necessita melhorar a QV neste âmbito. Neste sentido, Gaspar e Matos (2008) definem que o escore baixo significa que os recursos financeiros destes estudantes são limitados e consequentemente, influenciam seu estilo de vida. Aguiar et al. (2014), destaca que essa dimensão busca o entendimento sobre a qualidade dos recursos financeiros, quer dimensionar o sentimento que o poder aquisitivo da família permite adotar um estilo de vida comprável aos amigos e se permite realizar atividades em conjunto com o grupo no qual está inserido.

De acordo com Monteiro et al., (2014) as famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, apresentam baixa renda per capita, pouco a acesso à alimentação, baixa escolaridade e precárias condições de acesso aos serviços básicos, e consequentemente apresentam uma baixa qualidade de vida. Guedes et al. (2014) identificou que em relação aos resultados médios observados no componente recursos econômicos eram semelhantes entre em ambos os sexos.Nesse estudo os adolescentes argentinos mostraram pontuações significativamente mais baixas e com o avançar da idade apresentava um declínio significativo.

No que se refere à dimensão *Bullying*, a avaliação apresentou uma pontuação

relativamente elevada, indicando um bom relacionamento entre os discentes e a percepção de se sentir respeitados pelos colegas. Entretanto, observamos que 5,6% dos participantes apresentaram escores abaixo da média o que significa que são percebidos como possíveis vítimas de *bullying* e/ou sofrem rejeição dos colegas. Observou-se que nesse aspecto as meninas apresentam escores inferiores ao dos meninos o que indica uma maior prevalência de atitudes que levam ao constrangimento. Entedemos que essa dimensão é extremamente subjetiva e está interligada a vários fatores intrinsecos e extrínsecos onde o ambiente tem uma grande influência. Sobral et al. (2015) identificou resultados semelhantes ao nosso estudo com indicadores superiores para os meninos. No entanto se contrapondo ao nosso estudo Aguiar et al. (2014), não identificou valores significativos para o *bullying*, porém as meninas apresentaram dados superiores aos dos meninos, bem como Mendes et al. (2014), no seu estudo realizado com crianças e adolescentes, identificou que as meninas apresentam uma melhor QV nos domínios relacionados com o humor e *bullying*. Em relação a dimensão rejeição social /*bullying*, Guedes et al. (2014) observou que os dados indicam uma pontuação média em relação ao componente e estes aumentam significativamente com a idade. Monteiro (2011) identificou a existência de maiores escores na dimensão "Provocação/*Bullying*", seguido por "Amigos e apoio social", o que demonstra respeito pelo outro, sentimento de pertencimento, boa convivência com os amigos.

Se contrapondo a nossa pesquisa o estudo realizado por Mendes et al (2014) com estudantes de ambos os sexos e observou-se que as melhores escores da percepção da QVRS aconteceram nas dimensões "Sentimentos" e "Amigos e apoio social", e as dimensões "Provocação/*Bullying*" e "Estado emocional" apresentaram os menores escores.

Heinemann et al. (2018) analisaram a qualidade de vida de 28 atletas de Basquetebol de categorias de base da cidade de Londrina, no Paraná onde foi identificados escores mais altos na dimensão "Rejeição Social", seguida pela dimensão "Bem-estar psicológico". Pires Junior (2010), avaliou a QV e o desempenho motor de 588 escolares de uma escola particular de Londrina/PR, distribuídos nas faixas etárias de 12 a 17 anos. Nesta pesquisa referente ao gênero masculino foram encontrados os maiores escores na dimensão "Rejeição Social", seguida pela dimensão "Bem-estar psicológico". Com os menores escores foi observada a dimensão "Saúde e Atividade Física".

De uma forma geral, os resultados apontam que a QV dos participantes necessita melhorar e aponta as dimensões Saúde e atividade física e Aspectos financeiros como as mais críticas, sobretudo nos participantes de ambos os sexos nos campi localizados na região do litoral.

4 | AVALIAÇÃO DA QVRS DOS DISCENTES

Inicialmente realizamos um teste de comparação de médias para verificar se havia diferença entre os sexos quanto ao escore total da qualidade de vida relacionada à saúde

dos estudantes. Os resultados demonstraram que os estudantes do sexo masculino apresentaram uma melhor QVRS com média de 70,05 $\pm$ 11,64 em comparação com os estudantes do sexo feminino com média de 66,17 $\pm$ 10,67, ($t(263)= 2,81$ $p< 0,05$).

Em seguida, buscamos analisar a diferença entre as médias de cada dimensão da QVRS entre os sexos. Como os grupos analisados não apresentavam aproximadamente o mesmo tamanho (Feminino = 245, Masculino = 113), optou-se por randomizar os grupos de forma a tornar os tamanhos amostrais proporcionais (o número da amostra do maior grupo dividido pelo número da amostra do menor grupo inferior a 1,5). Diagramas de caixa e bigodes mostraram que os dados para cada variável dependente em cada grupo da variável independente são distribuídos de forma possivelmente normal, assim não foram violadas as hipóteses de normalidade multivariada.

Os dados foram analisados por meio de uma MANOVA (Análise multivariada de variância) de um fator com dois grupos e com os escores de cada dimensão da QVRS como variáveis dependentes. As análises demonstraram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para quatro dimensões da QVRS (*Wilks* *'Lambda* = 0,851; $F(10, 254) = 4,432$; $p <0,001$) (Gráfico 2).

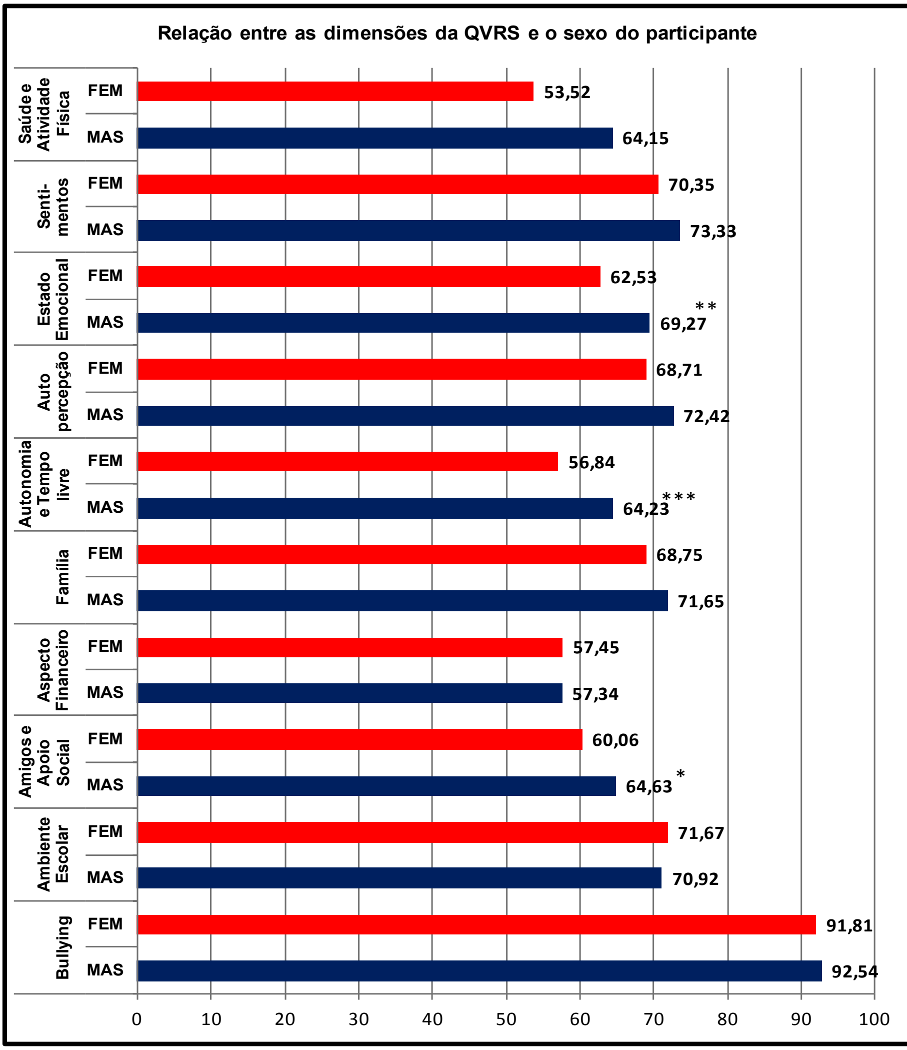


Gráfico 2. Relação entre as dimensões da QVRS e o sexo do participante (N= 265)

Fonte: Dados da pesquisa

*p < 0,05; **p< 0,01; ***p < 0,001.

Os resultados da MANOVA demonstraram diferenças significativas na dimensões Saúde e atividade física (F(1) = 27,600; p < 0,001), Estado emocional (F(1) = 9,055; p < 0,01), Autonomia (F(1) = 11,312; p < 0,001) e Amigos e apoio social (F(1) = 3,898; p < 0,05) em relação ao sexo do participante. Podemos observar que os meninos apresentaram escores mais altos que as meninas para as quatro dimensões. As demais dimensões não apresentaram diferenças significativas em função do sexo do participante.

Outro fator que é importante ser levado em consideração se refere a um melhor índice de QV do sexo masculino em contraposição ao feminino. Essa desigualdade de

gêneros pode estar relacionada ao aspecto sócio cultural onde os meninos apresentam um quadro de maior liberdade para as escolhas, brincar ao ar livre e permanecer em espaços públicos enquanto que as meninas são tolhidas dessas oportunidades e delegada a realização de tarefas domésticas.

De acordo com Sobral et al. (2015) os adolescentes pesquisados possuem boa percepção da QV, porém, o sexo masculino apresentou melhor percepção em todos os domínios, e isso interfere diretamente na sua QV.

Tomando por base os dados da MANOVA (Gráfico 2) A análise de cada domínio permitiu a identificação dos aspectos com maior e menor impacto na QV dos adolescentes, conforme explicitado anteriormente nos resultados da atual pesquisa. Nesse sentido, identificou-se que as dimensões “Sentimentos”, “Ambiente Escolar” e “Provocação/*Bullying*” apresentaram melhor percepção; já os domínios “Aspectos financeiros”, “Autonomia e tempo livre” e “Saúde e Atividade Física” apresentaram as médias mais baixas. De modo semelhante o estudo realizado por Sobral et al. (2015) na cidade de Recife/PE e com 86 adolescentes identificou que as dimensões “Sentimentos” e “Provocação/*Bullying*” apresentaram melhor percepção; já os domínios “Aspectos financeiros” e “Autopercepção” apresentaram pior percepção.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os escores atribuídos aos componentes da QVRS em discentes de 11 campi do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba agrupados em três regiões – Litoral, Borborema e Sertão. Diante dos resultados apresentados foi observado um resultado insatisfatório em relação à percepção dos participantes com relação à QVRS, principalmente nas dimensões “Aspectos financeiros”, “Autonomia e tempo livre” e “Saúde e Atividade Física” que apresentaram os menores escores. Já as dimensões “Sentimentos”, “Ambiente Escolar” e “Provocação/*Bullying*” apresentaram escores de regular para bom . Isto pode estar associado às condições em que vivem estes escolares, ou ainda à elevada expectativa que eles possuem acerca de suas vidas.

Quando fizemos a comparação entre os sexos os resultados dos participantes do sexo masculino apresentam uma percepção de QVRS melhor do que as meninas, o que de certa forma entendemos que essa diferença está principalmente ligada aos fatores culturais. Nesse ínterim, constatamos em nosso estudo a importância do monitoramento, acompanhamento da QVRS com a intervenção através da promoção de políticas públicas educacionais voltadas para esse segmento populacional, visando à melhoria dos aspectos fisiológicos, bem estar psicológico, emocional e social.

Considerando as informações levantadas nesse estudo, pôde-se evidenciar que o protocolo utilizado é de grande relevância para utilização no ambiente escolar como

um instrumento para auxiliar e direcionar os profissionais. Rejeitando a hipótese, após a aplicação da MANOVA demonstraram diferenças significativas na dimensões Saúde e atividade física = $p < 0,001$), Autonomia = $p < 0,001$), Estado emocional = $p < 0,01$), e Amigos e apoio social = $p < 0,05$). Reforçando as referências da literatura sobre os benefícios da qualidade de vida relacionada a saúde e os efeitos negativos de uma má qualidade da mesma, bem como a influência no processo de ensino-aprendizagem.

Pela carência de estudos científicos nessa área, associando os parametros do questionário ao processo de ensino-aprendizagem, são muitas as possibilidades e necessidades de investigação nesta área. Diversos pontos relevantes necessitam ser esclarecidos, assim recomendamos estudos posteriores que investiguem as causas desta baixa percepção de qualidade de vida relacionada à saúde e busquem suprir algumas limitações referentes a este estudo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Sandro Batista de; PICCOLI, João Carlos Jaccottet; RITTER, Alexandre Luis da Silva; QUEVEDO, Daniela Müller de. **Qualidade de vida relacionada à saúde de adolescentes no Rio Grande do Sul, BRASIL**. **Revista Universitaria de La Educación Física y El Deporte**: Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Montevidéu, v. 7, n. 7, p. 17-28, nov. 2014.

BEUST, L. H. **Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude**. In: KONZEN, A. A. Pela Justiça na Educação. Brasília: MEC / FUNDESCOLA, 2000.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las?**. Artmed Editora, 2009.

COSTA, Rodrigo Vieira da. **Atenção à Saúde**: **discussão sobre os modelos biomédico e biopsicossocial. Discussão Sobre os Modelos Biomédico e Biopsicossocial**. 2013. Disponível em: https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-da-saude/atencao-a-saude- discussao-sobre-os-modelos-biomedico-e-biopsicossocial. Acesso em: 15 jun. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3ª edição – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE FREITAS, Patrícia Martins et al. Influência das Relações Familiares na Saúde e no Estado Emocional dos Adolescentes. **Revista Psicologia e Saúde**, 2020.

FLECK, M. P. A. **Problemas conceituais em qualidade de vida**. In M. P. A. Fleck (Org.). A avaliação da qualidade de vida: guia para profissionais da saúde (pp. 19-28). Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALÁRRAGA, Rosario Vélez; AGUILÀ, Silvia López; RAJMIL, Luis. **Género y salud percibida en la infancia y la adolescencia en España**. **Gaceta sanitaria**, v. 23, n. 5, p. 433-439, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GASPAR, Tania; MATOS, Margarida Gaspar de; RIBEIRO, José Luís Pais; LEAL, Isabel. Qualidade de vida e bem-estar em crianças e adolescentes**: quality of life and well-being among children and adolescents**. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 47-60, 10 dez. 2006. Semestral. GN1 Genesis Network. http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20060016.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R. P.. **Tradução, adaptação transcultural e propriedades psicométricas do KIDSCREEN-52 para a população brasileira**. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 3, n. 29, p. 364-371, 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406038938010

HEINEMANN, Guilherme Eduardo Guterres; GREGUOL, Márcia; DE OLIVEIRA, Arli Ramos. **Análise da qualidade de vida em atletas de basquetebol da cidade de Londrina, Paraná**. **Conexões**, v. 16, n. 3, p. 266-280, 2018.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. **Dia a dia e educação**, v. 9, p. 1534-8, 2017.

MARTINS, Dinorah Gioia; JÚNIOR, Armando Rocha. **Psicologia da saúde e o novo paradigma: novo paradigma?**. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 3, n. 1, 2001.

MATSUDO, Sandra Mahecha; MATSUDO, Victor Keihan Rodrigues; BARROS NETO, Turíbio Leite. **Impacto do envelhecimento nas variáveis antropométricas, neuromotoras e metabólicas da aptidão física**. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 8, n. 4, p. 21-32, 2000.

MENDES, Daisiane; PICCOLI, João Carlos Jaccottet; QUEVEDO, Daniela Müller de. **Qualidade de vida relacionada à saúde de escolares do ensino fundamental de Campo Bom, RS**. **Rev Bras Ciênc Movi**, v. 22, n. 4, p. 47-54, 2014

MONTEIRO, MJM. **Competências para a vida em adolescentes: Avaliação da qualidade de vida relacionada com a saúde e competência social** [tese]. Portugal: Universidade do Algarve; 2011.

MONTEIRO, Flávia et al. Bolsa Família: **insegurança alimentar e nutricional de crianças menores de cinco anos. Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, p. 1347-1358, 2014.**

MOREIRA, Daniel. A. **Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição**. Revista IMES, São Caetano do Sul: ano III, v. 9, p. 28-32, 1986.

NAHAS, Markus Vinicius; GARCIA, Leandro Martin Totaro. **Um pouco de história, desenvolvimentos recentes e perspectivas para a pesquisa em atividade física e saúde no Brasil**. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 24, p. 135-148, 2010.

OATLEY, K.; NUNDY, S. Repensando o papel das emoções na Educação. **Educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização**, p. 217-230, 2000.

Organização Pan-Americana da Saúde. Saúde nas Américas+, Edição de 2017. **Resumo do panorama regional e perfil do Brasi**l. Washington, D.C.: OPAS; 2017

PINTO, VG. **Saúde bucal coletiva**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Santos; 2000.

PIRES JUNIOR, Raymundo. **Análise da qualidade de vida e desempenho motor em escolares**. 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RAVENS-SIEBERER, Ulrike *et al.* KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. **Expert Rev. of Pharmacoeconomics & Outcomes Research**, v. 5, n. 3, p. 353-364, 2005.

REISINE ST, BAILIT HL. **Clinical oral health status and adult perceptions of oral health**. *Soc Sci Med Med Psychol Med Sociol* 14A(6):597-605, 1980

ROCHA, CAS. **Percepção de suporte familiar e qualidade de vida: um estudo com adolescentes e seus pais** [tese]. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo; 2012.

SANTOS, JMC. **Percepção da qualidade de vida em adolescentes (10-12 anos) de ambos os gêneros: influência da aptidão física e da atividade física** [tese]. Vila Real: Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro; 2013.

SMOLAK L, LEVINE MP. **Body image in children**. In: Tompson JK, Smolak L, editors. Body image, eating disorders and obesity in youth: assessment, prevention and treatment. Whashington (DC): American Psychological Association. 2001; 41-66.

SOBRAL, Mirely Eunice et al. **Avaliação da qualidade de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 28, n. 4, p. 568-577, 2015.

STRELHOW, Miriam Raquel W.; BUENO, Cheila O.; CÂMARA, Sheila G. **Percepção de saúde e satisfação com a vida entre adolescentes: diferença entre sexo**. **Revista de Psicologia e Saúde**, v. 2, n. 2, p. 42-49, jul./dez. 2010.

SVEDBERG, P.; ERIKSSON, M.; BOMAN, E. **Associations between scores of psychosomatic health symptoms and health-related quality of life in children and adolescents**. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 11, n. 176, p. 1–8, 2013.

TERRIS, M. **Conceptos de la promoción de la salud: Dualidades de la salud pública**. **Promoción de la Salud: Una antología. Organización Panamericana de la Salud. Publicación Científica**, v. 557, p. 37-38, 1996.

WHOQOL - World Health Organization Quality Of Life Group. **The World Health Organization Quality Of Life Assessment (WHOQOL): position paper from World Health Organization**. Genebra: Department of mental health WHO, 1995.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO ON-LINE ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO NO PÓS- PANDEMIA

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 23/11/2021

Fernanda Sanjuan de Souza
http://lattes.cnpq.br/1313214532839795

Genielli Franca da Silva
http://lattes.cnpq.br/5195643522601526

Kelly Cristina Brito de Jesus
http://lattes.cnpq.br/8388964728062263

Priscila Silva da Fonseca
http://lattes.cnpq.br/8786223196079233

RESUMO: O presente trabalho objetiva traçar um panorama teórico-conceitual, a partir de destaques de obras na literatura científica sobre Educação On-line, e trazer referências de planejamentos didáticos-pedagógicos para as atividades de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) no contexto da pandemia da Covid-19, e que serão desenvolvidas também após o contexto pandêmico. Apresenta-se os principais elementos da Educação On line que podem assentar novas práticas de ensino e aprendizagens intermediadas pelas tecnologias da comunicação e da informação, no marco cultural da cibercultura. Destaca-se a relevância de criação de redes de aprendizagens de modo colaborativo, nos processos de aprendizagens realizados em diversas ambiências computacionais mediadas pelos(as) docentes. Nas propostas didáticas, destaca-se também a importância da organização dos tempos pedagógicos nas dinâmicas escolares, bem como a importância da integração entre os saberes de diversas áreas do conhecimento científico nas atividades de ensino. Outro importante fator destacado na proposta de planejamento didático-pedagógico apresentada é a avaliação, ressaltando-se a necessidade de que o processo avaliativo seja formativo, processual e que inclua as ações de ensino e de aprendizagem desenvolvidas na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação On-Line, planejamento didático-pedagógico.

ABSTRACT: The present work aims to outline a theoretical-conceptual panorama, based on the highlights of works in the scientific literature on Online Education, and to bring references from didactic-pedagogical planning for the teaching and learning activities that are developed at the Federal Institute of Education, Baiano Science and Technology (IF Baiano) in the context of the Covid-19 pandemic, and that will also be developed after the pandemic context. It presents the main elements of Online Education that can establish new teaching and learning practices mediated by communication and information technologies, within the cultural framework of cyberculture. The importance of creating collaborative learning networks is highlighted in the learning processes carried out in various computational environments mediated by the teachers. In the didactic proposals, the importance of organizing pedagogical times in school dynamics is also highlighted, as well as the

importance of integrating knowledge from different areas of scientific knowledge in teaching activities. Another important factor highlighted in the didactic-pedagogical planning proposal presented is the evaluation, emphasizing the need for the evaluation process to be formative, procedural and that includes the teaching and learning actions developed at school.
KEYWORDS: Online education, didactic-pedagogical planning.

1 | EDUCAÇÃO *ON-LINE*: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A emergência da pandemia causada pela Covid-19 exigiu o distanciamento social físico como estratégia para evitar, ou para diminuir, a propagação do vírus. Por esse motivo, as relações sociais migraram quase "naturalmente" para o meio digital. No ambiente educacional, o vírus fez surgir o ensino remoto emergencial, que se caracterizou, majoritariamente, pela virtualização das atividades acadêmicas.

Alguns estudos preliminares foram realizados com o intuito de identificar os impactos da pandemia na educação no Brasil. Segundo a Agência Senado, até o mês de julho de 2020, dentre os quase cinquenta e seis milhões de estudantes da educação básica e superior no Brasil, 35% tiveram as aulas suspensas e 58% passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos(as) estudantes que estavam cursando aulas remotas não possuíam acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020 apud SAVIANI; GALVÃO, 2021).

De acordo com o recente relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulado *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação*, publicado em abril de 2021, "ao final do ano letivo de 2020, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil" (UNICEF, 2021, p. 44).

Inicialmente, no ensino remoto, por causa do seu caráter de emergência, da incipiente formação docente e das dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, predominou uma adaptação das metodologias aplicadas tradicionalmente nas salas de aula físicas para os meios digitais, mas nem sempre a qualidade dos materiais, o acesso aos dispositivos digitais e à internet - aliado ao contexto socioeconômico e de vulnerabilidade social de algumas famílias - favoreceu o acompanhamento das atividades e o atendimento aos objetivos de aprendizagem.

A partir desse panorama do ensino remoto, começamos a nos dar conta de que é possível estar presente, participando e nos envolvendo nos processos de ensino e aprendizagem sem, necessariamente, dividirmos o mesmo ambiente físico e o mesmo momento. Podemos estar em diversos tempos e espaços e, ainda assim, produzir conhecimentos, reflexões e práticas coletivas. Sendo assim, iniciamos um debate sobre a presencialidade nas atividades acadêmicas, especialmente nas desenvolvidas de modo virtual.

Nesse período de trabalho remoto, você se sentiu ausente durante as diversas

reuniões e aulas de que participou? Sabemos o quanto a aproximação física é importante e nos reconforta. Mas, do mesmo modo, as interações mediadas pela tecnologia digital também podem ser criativas, colaborativas e nos trazer bem-estar, desde que sejam consideradas as especificidades de ritmo e de espacialidade dos envolvidos.

A tecnologia, por si só, não substitui a mediação profissional sensível e afetiva, o planejamento de ensino, a organização do trabalho pedagógico e, muito menos, é capaz de alcançar os objetivos de aprendizagem. A articulação de todos esses elementos na prática pedagógica depende diretamente da ação dos(as) docentes, dos(as) coordenadores(as) de curso, dos(as) gestores(as) e das equipes técnico-pedagógicas dos *campi*, devendo-se compreender a tecnologia como organizadora de novas ambiências de ensino e aprendizagem, uma vez que a cultura contemporânea está estruturada pelas tecnologias digitais – o que chamamos de *cibercultura*.

Com o avanço irremediável das tecnologias digitais em rede na virada do século XX, assumir a educação *on-line* como um fenômeno da *cibercultura* (SANTOS, 2009) é incontestável. Portanto, é fundamental desfazer o equívoco de que ela concorre com as salas de aula físicas e com o(a) profissional docente e os desmobiliza. Ao contrário, **a educação *on-line* consiste em processos de ensino e aprendizagem organizados e mediados através de interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais** (SANTOS, 2009). Em outras palavras, seu foco está na interação, na colaboração, na autoria e na coconstrução do conhecimento (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Você consegue perceber que a Educação a Distância (EAD) e a educação *on-line* são diferentes? A EAD é uma modalidade de educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e que denota uma forma de ofertar o ensino (BRASIL, 1996). Já **a educação *on-line* é uma abordagem pedagógica, portanto, uma maneira de fazer e de pensar a educação**. Dessa forma, é possível haver cursos ou componentes curriculares em EAD em uma abordagem de educação *on-line* ou não. Conhecendo os princípios da educação *on-line*, é possível identificar se a nossa prática educativa se vincula ou não a essa perspectiva.

Conforme o preconizado por Pimentel e Carvalho (2020), são princípios da educação *on-line*:



Figura 1 – Princípios da Educação Online.

Fonte: PIMENTEL; CARVALHO, 2020

Diferindo-se das abordagens pedagógicas tradicionais, a educação *on-line* indica que as práticas de ensino deverão deslocar o seu foco da transmissão unidirecional de conhecimento para as atividades de planejamento, de mediação e de avaliação da prática pedagógica. É importante destacar que essas transformações não comprometem o espaço escolar como lugar de interação, de aproximação física, de encontros e de narrativas pedagógicas dos atores envolvidos no processo educativo (SANTANA, 2020). Portanto, a perspectiva de educação *on-line* assumida neste documento orientador busca subsidiar a construção de práticas pedagógicas que possibilitem um maior diálogo com os desafios e com as potencialidades da *cibercultura*, a exemplo do ensino híbrido.

2 I PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO *ON-LINE*

No cotidiano das atividades de ensino, é muito comum nos perguntarmos qual a melhor forma de planejar para que possamos produzir os resultados que almejamos, sobretudo em tempos incertos e de mudanças paradigmáticas. Afinal, é por meio do planejamento que o(a) docente, enquanto mediador(a), organiza, conduz e otimiza o processo de ensino e aprendizagem, bem como os conteúdos, as situações didáticas e a avaliação dos caminhos que pretende percorrer.

O planejamento de ensino precisa ser compreendido, portanto, para além do registro institucional. Ele não é uma produção fechada. Muito ao contrário. Ele é aberto, dinâmico, vivo e flexível, por isso, pode e deve ser modificado quando a avaliação do

processo demonstrar essa necessidade. A ideia é que os esforços do trabalho pedagógico estejam alinhados para permitir que o planejado seja o mais próximo possível das práticas concretas, assim como dos resultados pretendidos.

Desse modo, antes de elaborar o planejamento de ensino, é preciso pensar em práticas pedagógicas que proporcionem uma interconexão entre a aprendizagem personalizada e a aprendizagem colaborativa (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Tanto a escola quanto o(a) docente devem estar atentos às necessidades dos(as) estudantes, ajudando-os(as) no desenvolvimento da sua autonomia e do seu potencial criativo. Certamente, a aprendizagem é mais significativa quando os(as) estudantes se sentem engajados(as) na construção dos resultados que esperamos deles(as).

Além de se fundamentar na aprendizagem personalizada, é preciso observar os princípios norteadores da educação *on-line* enquanto premissas que dão base e conduzem o planejamento de ensino nessa perspectiva, pois novas ambiências suscitam novas práticas educativas. Por definição, na educação *on-line*, a aprendizagem é colaborativa e em rede (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Até aqui já compreendemos que o planejamento de ensino é uma intervenção intencional numa determinada realidade. Precisamos considerar, ainda, na ação do planejamento, que a realidade da vida cotidiana se apresenta de forma interligada, integrada e multidimensional. Por isso, é fundamental adotar situações de aprendizagem que garantam no currículo ambiências e tempos para a integração dos conhecimentos.

A prática pedagógica, portanto, deve ser interdisciplinar, curiosa e investigativa. Desse modo, indicamos que o planejamento e a oferta dos componentes curriculares sejam realizados segundo os objetivos de aprendizagens e de conteúdos curriculares afins. Espera-se que essa ação favoreça a realização de atividades de avaliação da aprendizagem também integradas entre dois ou mais componentes curriculares, ao longo da unidade didática.

A partir de atividades integradas, com experiências de aprendizagens diversificadas, professores(as) e estudantes podem atuar colaborativamente e criativamente como co-construtores de conhecimento. Para mediar uma aprendizagem significativa e colaborativa, pode ser necessário que o(a) professor(a) diversifique ou modifique as suas estratégias de ensinar e o seu olhar sobre como o(a) estudante aprende. Nunca é demais relembrarmos que "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2005, p. 47).

Existem diversos tipos de metodologias didáticas que têm o(a) estudante como sujeito ativo e colaborador. Elas podem ser aplicadas em diferentes modalidades, formatos e modelos de ensino: na educação *on-line*; no ensino híbrido; no ensino presencial, na sala de aula física; no ensino remoto e na educação a distância. As premissas dessas metodologias não são novas. Antes, vamos lembrar que metodologias são diretrizes amplas que orientam o processo de ensinar e aprender. No plano de aula, elas se transformam em

estratégias concretas e específicas para o desenvolvimento dos conteúdos. Algumas delas nós já conhecemos e até utilizamos, a exemplo da aprendizagem baseada em projetos (integrados), da aprendizagem baseada em problemas e da aprendizagem baseada em histórias e jogos. Em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), há diversos planejamentos para os modelos de ensino híbrido, que são apresentados neste documento.

A escolha das metodologias didáticas que serão utilizadas no processo de ensino e aprendizagem depende do que o(a) docente conhece da realidade socioeducacional dos(as) estudantes. Ela também tem estreita relação com os objetivos de aprendizagem esperados, pois cada metodologia convoca competências e habilidades específicas. Como exemplo, há a aprendizagem por histórias, que mobiliza habilidades relacionadas à criatividade, à competência de criar materiais com coerência e com coesão, bem como de lidar com o recurso da linguagem narrativa. A proposta didática de aprendizagem por projetos, por sua vez, mobiliza a competência investigativa e analítica. Se for realizada em grupo, também se relaciona com as competências das relações interpessoais de colaboração, de comunicação e de escuta. Vamos planejar? Que tal partir das seguintes etapas apresentadas até agora?

a. Análise contextual;
b. Construção do marco referencial e elaboração de objetivos de ensino e aprendizagem;
c. Seleção e organização de conteúdos;
d. Seleção e organização de metodologias didáticas;
e. Seleção e organização de procedimentos de avaliação (na próxima seção, discutiremos mais esse tópico, acompanhe).

2.1 Organização do tempo pedagógico

No processo de normatização das atividades acadêmicas durante a pandemia de Covid-19, a contabilização da carga horária foi um aspecto que gerou muitos questionamentos nos(as) educadores(as). Qual deve ser a duração de uma aula no formato síncrono? E as atividades assíncronas, como saber quanto tempo deve ser destinado a cada uma delas?

São muitas dúvidas, não é mesmo? Para dirimi-las, primeiramente, a literatura especializada orienta que a carga horária do trabalho pedagógico deve levar em consideração o tempo destinado às pesquisas, aos trabalhos em equipe, às construções coletivas e às diversas atividades a serem realizadas pelos(as) estudantes (FEFERBAUM; RADOMYSLER; COSTA, 2021).

O cômputo da carga horária dessas atividades deverá ser feito de acordo com a característica de cada uma delas: enquanto as atividades síncronas seguem o **critério hora-aula**=60 minutos, as atividades assíncronas devem se pautar no critério **hora-**

produção, que consiste no tempo que o(a) estudante levará para realizar a atividade proposta (SOUZA; OLIVEIRA; TANAJURA, 2020).

Para auxiliar no planejamento do componente curricular e do curso, sugerimos abaixo um parâmetro que poderá ser utilizado como referência de carga horária no ensino *on-line*, no que se refere ao tempo que o(a) estudante necessita para realizar as atividades propostas pelo(a) docente.

Atividade	**Tempo Estimado**
Leitura	de 3 a 5 minutos por página
Estudo e sistematização da aprendizagem	de 20 a 25 minutos por página/minuto assistido
Vídeo	minuto exibido=minuto assistido
Discussão no fórum (reflexão, leitura de mensagens do(a) professor(a) e de colegas e redação de mensagens)	de 1 a 2 horas
Pesquisa e redação de trabalho com aproximadamente 1 página	de 1 a 2 horas
Preparação de apresentação	de 3 até 5 horas
Preparação e produção de mídias	de 3 até 5 horas
Questionários/Exercícios	De 5 a 10 minutos por questão objetiva e de 10 a 15 minutos por questão subjetiva/discursiva

Tabela 1 - Parâmetros para a relação atividade X tempo no trabalho pedagógico

Fonte: Adaptado de Souza, Oliveira e Tanajura (2020).

Esse tempo poderá variar conforme as condições de aprendizagem de cada estudante e, em especial, dos recursos tecnológicos disponíveis, bem como conforme as características da atividade que estará sendo proposta pelo(a) docente (nível de dificuldade, quantidade de questões, nível de aprofundamento do conteúdo, critérios de avaliação etc.). Porém o mais importante é que o(a) docente fique atento(a) para não haver sobrecarga, em especial, daqueles(as) que cursam o ensino médio integrado, recomendando-se diversificar as atividades e privilegiar o planejamento interdisciplinar, de modo a otimizar o tempo e a melhorar a qualidade da aprendizagem. Lembre-se: às vezes, menos é mais!

3 | AVALIAÇÃO

A avaliação é fundamental no processo de ajuste e de melhoria do ensino e da aprendizagem. Você já percebeu que tendemos a nos concentrar na avaliação da aprendizagem e a não perceber que ela tem total relação com o ensino? Por isso, pensar a avaliação de modo integral, ou seja, pela perspectiva da visão formativa, exige compreendê-la como elemento que nos auxilia na construção de um planejamento de ensino mais assertivo e adequado às necessidades das aprendizagens. Para isso, a primeira etapa

desse processo é a realização da avaliação diagnóstica. Vamos ver do que se trata!

3.1 Avaliação diagnóstica

A aprendizagem e o desempenho acadêmico são multifacetados e compostos por quatro grandes dimensões: estudantes, docentes, currículo e instituição. A avaliação diagnóstica foca, principalmente, na dimensão do(a) estudante. Espera-se que a realização cuidadosa dessa avaliação aponte "a presença de fatores sociais e culturais, enfocando as dificuldades que são produzidas no processo de escolarização e não os problemas/dificuldades de aprendizagem em si" (CENCI; COSTAS, 2010, p. 260).

Para tanto, é preciso que tenhamos um panorama com informações diversificadas sobre a realidade sociocultural do(a) estudante, detectando alguns aspectos que podem interferir na aprendizagem, a saber: o grau de incentivo conferido pela família; as possibilidades de dedicação às atividades acadêmicas e o suporte econômico disponível para a permanência na instituição (acesso ao meio de transporte, à alimentação adequada, ao fardamento e ao material escolar).

Além da identificação do panorama social, é necessário identificar outros aspectos relativos à escolarização anterior (tipo de escola que o(a) estudante frequentou - integral ou de período parcial -; tipo de rede - pública ou privada -; se ele(a) abandonou os estudos alguma vez; seus hábitos de estudos e a aprendizagem dos conteúdos escolares - perceber se ele(a) tem uma formação acadêmica com lacunas ou um suporte robusto para as novas aprendizagens). A avaliação diagnóstica pode ser realizada por meio de uma ação coordenada em nível institucional e dentro de cada *campus*.

A avaliação diagnóstica também deve contemplar a identificação de aspectos relativos à aprendizagem de conteúdos escolares específicos. Essa etapa ficará a cargo exclusivo do(a) docente. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel mostra que aprender novos conteúdos depende de conteúdos prévios já consolidados na organização cognitiva, para que a elaboração de relações entre conceitos e ideias ocorra, isto é, para a construção da aprendizagem. Os conteúdos prévios deverão estar explícitos para docentes e para estudantes, que só poderão avançar caso o grupo esteja seguro da consolidação da aprendizagem.

Agora que discutimos a importância e a necessidade da avaliação diagnóstica, você deve estar se perguntando sobre como viabilizar essa avaliação em um contexto de educação *on-line*, certo? Indicamos o uso de estratégias didáticas diversas e combinadas, tais como: questionários virtuais no *Modular Object-Oriented Dynamic Learning (Moodle)* ou em outras plataformas, associados a metodologias ativas, que favoreçam a interlocução, como rodas de conversa síncronas, fóruns, nuvem interativa de palavras sobre a temática, *online,* entre outras.

Além dos conteúdos, também é importante considerar que existem competências e habilidades prévias que interferem no desempenho acadêmico, por isso, o(a) docente

precisa verificar se o(a) estudante já as desenvolveu de modo suficiente para realizar as atividades que serão propostas. Sempre que identificar a demanda, o(a) docente deverá dedicar parte do tempo inicial de trabalho nas aulas com instruções para o desenvolvimento das habilidades requeridas: instruir sobre como utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e outras ambiências digitais, sobre como realizar uma pesquisa teórica, elaborar a escrita acadêmica, usar editor de texto no computador, compor um seminário, produzir um material de apresentação visual (*PowerPoint*), produzir material de áudio (*podcast*), produzir vídeo, entre outros recursos didáticos que sejam requeridos no componente curricular.

3.2 Avaliação da aprendizagem na educação on-line

Na educação *on-line*, a perspectiva didático-pedagógica, na qual a colaboração, a interatividade e a pluralidade têm centralidade, a avaliação também é compreendida como ação coletiva, portanto, é importante que ela seja realizada numa perspectiva formativa e colaborativa, voltando-se, dessa forma, para o acompanhamento da aprendizagem e para a valorização dos diferentes olhares, da compreensão e da crítica de todos os envolvidos no processo.

Dessa forma, a avaliação configura-se como um processo interativo de conhecer e de se relacionar com a realidade educativa ao longo do percurso formativo. Torna-se, portanto, um instrumento a serviço das aprendizagens, pois permite, aos diferentes atores do processo educativo, a identificação e o reconhecimento das suas dificuldades e erros e a viabilização de estratégias de superação (PINTO, 2016).

Conforme Pimentel e Carvalho (2020), a avaliação, no contexto da educação *on-line*, não é atividade exclusiva do(a) docente, mas, enquanto ação coletiva, ela se amplia em três formas: autoavaliação, heteroavaliação e avaliação 360°. Por meio da autoavaliação, o(a) estudante acompanha e analisa o seu processo de aprendizagem. A heteroavaliação, por sua vez, é aquela realizada pelo(a) docente. A avaliação 360°, por fim, é aquela compreendida enquanto círculo, englobando docentes, discentes e também a turma. A avaliação, assim, passa a ser um processo aberto, negociado e construído pelos seus diversos sujeitos.

Destacamos que a autoavaliação apresenta-se como oportunidade para o desenvolvimento da metacognição do(a) estudante que, enquanto sujeito da aprendizagem, reflete sobre sua formação e, apoiado(a) pelo(a) docente e pela turma, verifica formas de refazer ou de modificar o caminho, conscientizando-se da sua responsabilidade e da sua ação no processo. Essa avaliação pode ser concretizada por meio de ensaios, de reflexões, de apresentações orais, de *podcasts*, de narrativas digitais, dentre outros meios. Para tanto, faz-se necessário estabelecer coletivamente critérios que funcionem como referencial para a autoavaliação.

Que dificuldades encontrei no componente curricular/módulo/semestre letivo?
Como tem sido a minha participação no componente curricular/módulo/semestre letivo?
Consegui entregar os trabalhos no prazo?
Como fiz a leitura dos textos?
Fui capaz de sintetizar as ideias dos(as) autores(as) estudados(as)?
Relacionei os conteúdos dos textos?
Quais dificuldades foram mais recorrentes quando estava executando as tarefas?
Colaborei significativamente com os trabalhos em grupo?
Em que medida minhas contribuições foram aceitas? Que motivos levaram meus(minhas) colegas a rejeitarem minhas contribuições?
Como me relacionei com meus(minhas) colegas e docentes?
Elaborei questionamentos?
Ampliei a discussão, trazendo novos elementos e outras fontes de pesquisa?
Respondi aos(às) colegas que se dirigiram a mim, não deixando ninguém sem resposta?

Quadro 2 - Sugestões de critérios para autoavaliação

Fonte: Adaptado de Lima e Santos (2016) e de Czeszak e Mattar (2020).

O papel principal do processo avaliativo, nessa perspectiva, é acompanhar o ensino e aprendizagem de forma a garantir, conforme preconizado por Luckesi (1990), a construção de conhecimentos, de habilidades e de competências que possibilitem o desenvolvimento discente e o conhecimento do legado cultural da sociedade. Dessa forma, reconhecemos a importância do estudo de conteúdos científicos, contudo, não reduzimos a educação à instrução, à assimilação e à repetição desses conteúdos.

A prática avaliativa, nessa perspectiva, se distancia da verificação da aprendizagem por meio de exames e volta-se para uma concepção formativa e de (re)orientação do ensino e da aprendizagem. Mas qual seria a diferença entre avaliação e verificação da aprendizagem? Serão elas sinônimas?

Para Luckesi (1990) o ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou da informação que se busca, não implica que o sujeito, a partir dela, retire consequências novas e significativas. Já o ato de avaliar tem como principal característica o fato de não se encerrar no valor ou na qualidade atribuídos ao objeto, ou seja, exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável, com uma consequente decisão de ação. Avaliar, portanto, é também identificar formas de viabilizar ações de melhoria da prática docente e de apoio ao(à) estudante.

A análise desse processo avaliativo exige a criação de parâmetros, enquanto referências que auxiliem na **heteroavaliação**, aquela realizada pelo(a) docente. Conforme o disposto por Lima e Santos (2016), a criação desses critérios deverá ser realizada, ou ao menos conhecida, por todos os sujeitos envolvidos, tornando o processo avaliativo transparente, pois quem avaliará saberá o que avaliará e quem for avaliado saberá como e porque estará sendo avaliado.

As tecnologias permitem o uso de uma diversidade de ferramentas de interação que podem viabilizar o processo avaliativo. Os registros deixados pelos(as) discentes nas diversas interfaces como os fóruns, o diário de bordo e os blogs podem ser grandes aliados. Nesse formato de avaliação formativa, a mediação docente é fundamental, pois ela garantirá que os debates perpassarão questões pertinentes aos temas em desenvolvimento. O(A) docente, como mediador(a) da aprendizagem, intervirá problematizando textos, exercícios e experiências em estudo e instigando a capacidade autoral, investigadora e criativa dos(as) estudantes.

Pode-se, dessa forma, organizar diversas possibilidades de instrumentos avaliativos, privilegiando o trabalho em grupo ou as atividades autônomas, de acordo com as necessidades da turma, do conteúdo, das competências, dos saberes e dos objetivos de aprendizagem. Ao escolher os dispositivos para a heteroavaliação, é importante garantir a interatividade e a diversidade de meios de avaliação. Dessa forma, viabiliza-se a expressão das aprendizagens pelos(as) estudantes, pois um único instrumento avaliativo isolado dificilmente será capaz de abarcar o emaranhado de construções desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, a avaliação, na educação *on-line*, reforça o rompimento com a perspectiva da verificação de aprendizagem e volta-se a uma concepção formativa, colaborativa, processual e interativa. Para tanto, indica-se a viabilização de autorias e de coautorias que proporcionem, através dos meios digitais interativos, as expressões do aprendizado dos(as) estudantes.

4 | AMBIÊNCIAS COMPUTACIONAIS

Nas seções anteriores, observamos que planejar as atividades de ensino e avaliar a relação delas com as aprendizagens dos(as) estudantes é essencial e envolve muitas etapas e ações. Uma delas é a identificação e a escolha das ambiências computacionais que serão empregadas ao longo do curso e/ou do componente curricular ofertado.

As ambiências computacionais são os mais diversos arranjos, criados inicialmente pelo(a) docente, de “ambientes de aprendizagens, mídias sociais, redes sociais, sistema de conversação de autorias colaborativas, aplicativos, etc.” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Estamos mais familiarizados com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que são interfaces para socialização de informação e de conteúdos de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2009). Eles têm sido fundamentais para organizar os componentes curriculares. Salientamos, ainda, que existe um universo *ciberespacial* que pode ser explorado (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) enquanto possibilidade de interatividade.

Para tanto, sugerimos que a curadoria das ambiências seja cuidadosa, de modo a viabilizar a socialização de recursos didáticos que possuam acessibilidade pedagógica (veja o capítulo 5 do livro de Pimentel e Carvalho) e que sejam de fácil compreensão

(considerando espaços e tempos diferentes entre estudantes e professores(as)). Importante salientar que o AVA não é um mero repositório de conteúdos informativos. As suas potencialidades interacionais possibilitam que, a partir de uma curadoria inicial realizada pelo(a) professor(a), o ambiente transforme-se em um espaço de trocas e de aprendizagem colaborativa. Nesse espaço, professores(as) e estudantes apresentam mídias, interconectam conteúdos e criam redes mediadas pelas situações de aprendizagens previamente planejadas pelo(a) professor(a).

Convém lembrarmos que mídia é todo suporte que veicula a mensagem expressada por uma multiplicidade de linguagens como sons, imagens, gráficos e textos em geral) (SANTOS, 2009).

No AVA, recomenda-se que haja uma diversidade de mídias combinadas de modo harmônico e relacionadas aos objetivos de aprendizagens propostos. Sugere-se que parte do material seja construído colaborativamente pelos(as) estudantes, ao longo do curso, para que a vivência da aprendizagem colaborativa e da interatividade resulte em um material exclusivo e significativo para aquele grupo de estudantes.

É necessário considerar que a seleção de ambiências e de recursos não será finalizada. Ela se atualizará diante das demandas manifestadas pelo coletivo de estudantes, ao longo das atividades de ensino e aprendizagem. Sendo assim, recomenda-se que, no AVA, haja um espaço para indicação de materiais e de recursos didáticos por estudantes e por professores(as), de modo dinâmico, e que eles sejam atualizados frequentemente.

Sugere-se que a linguagem empregada nas comunicações com os(as) estudantes no meio digital seja dialógica. O emprego de linguagem com dialogicidade, ou seja, aquela que privilegia um tom de diálogo oral, ao passo que informa conteúdos científicos, é uma estratégia didática de aproximação dos envolvidos no processo educativo. Portanto, o intuito é o(a) professor(a) buscar se fazer presente, construindo um texto no qual o(a) estudante possa se compreender como leitor(a) ativo(a), aquele(a) que é constantemente convocado(a) a refletir e a interagir com a leitura do material textual e multimídia.

Cada mídia compartilhada pode ter uma mensagem prévia de apresentação do material, visando despertar interesse para a leitura e destacando a sua importância para a busca de soluções aos desafios que se apresentem no mundo do trabalho e no contexto social. A partir dessas comunicações sobre as mídias, é possível iniciar discussões sobre as impressões suscitadas pelas leituras realizadas pelos(as) estudantes, ou sobre os conhecimentos prévios e as experiências cotidianas.

Outra característica que pode ser priorizada na seleção de recursos didáticos é o emprego de *hiperlinks* nos materiais selecionados, pois isso potencializa a comunicação multidirecional e possibilita que o(a) estudante se aprofunde em temas do seu interesse. Os *hiperlinks*, além de sugerirem uma diversidade de outras fontes de estudos e de diminuírem a densidade da informação, podem facilitar a compreensão do conteúdo apresentado em um material inicial. Destacamos, no entanto, que, dada a limitação de conectividade de

alguns(algumas) estudantes, o material apresentado por meio dos *hiperlinks* não deverá comprometer a compreensão basilar do conteúdo abordado.

É importante sistematizar e analisar o retorno dos(as) estudantes sobre o recurso disponibilizado, visando a compreender quais linguagens e suportes digitais são mais aceitos por eles(as) e, portanto, identificando os que podem mediar melhor a aprendizagem e potencializá-la. Por exemplo, em uma turma cujos(as) estudantes mostram resistência ao uso de *podcast* como recurso didático por diversos motivos, como dificuldade de concentração na linguagem sonora ou limitação de dispositivo digital para escutar bem o material, não será muito funcional escolher esse recurso como principal suporte, pois os baixos interesse e envolvimento com o material podem comprometer a aprendizagem. Por outro lado, se os(as) estudantes mostrarem boa aceitação de um tipo específico de material didático, ele deverá ser selecionado em várias oportunidades, podendo, inclusive, basear uma atividade de construção coletiva e colaborativa de material, com caráter avaliativo.

Na escolha dos materiais e dos recursos que irão compor o AVA, é importante considerar o tipo de equipamento tecnológico que os(as) estudantes dispõem para realizar as atividades escolares. É muito frequente que o recurso seja o dispositivo celular (*smartphone*), que apresenta limitações na usabilidade de alguns recursos tecnológicos, como aplicativos e textos de leitura prolongada. Sendo assim, na seleção de material, considere o nível de conforto do(a) estudante ao ter contato com ele utilizando o celular. Você já teve a experiência de realizar as atividades de trabalho exclusivamente por esse dispositivo? É um pouco mais complicado assinar ata, acompanhar bate-papo, editar texto e ver vídeo dessa forma, não acha?

Além de primar pela diversidade de recursos e pela aceitação dos(as) estudantes, outro fator que deverá ser empregado como parâmetro para a seleção de recursos didáticos é a quantidade de páginas e/ou o tempo do material multimídia, pois o tempo destinado ao estudo desses materiais interfere no cômputo de carga horária do componente curricular, como vimos na seção anterior.

Em síntese, a escolha dos recursos didáticos deverá considerar a interatividade, a densidade, a precisão da informação e o caráter estimulante e colaborativo dos textos e das mídias, primando pela dialogicidade na linguagem e pela diversidade nos recursos. Sugerimos que você escolha recursos que suscitem reflexões e que motivem os(as) estudantes a resolverem desafios existentes nas vivências cotidianas e/ou no mundo do trabalho, possibilitando o desenvolvimento de competências da formação profissional e humanística. Sugerimos os seguintes materiais de consulta sobre plataformas virtuais para atividades síncronas e sobre recursos tecnológicos:

a. Guia prático para uso de plataformas virtuais no ensino remoto (TORRES; LIU; CAMARGOS *et al.*, 2020);

b. 20 ferramentas digitais para educação online: em formato de infográficos (FRA-

GELLI, 2020).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nas seções anteriores, fomentar uma prática pedagógica a partir da perspectiva da abordagem didático-pedagógica da educação *on-line* requer formação e apropriação de saberes, com especial ênfase nas tecnologias digitais em rede. Portanto, o letramento digital e a formação continuada são essenciais para que se construam propostas de ensino e aprendizagem que, de fato, aproximem as instituições de educação da cultura digital.

> A multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo, exige, de início, a incorporação das ideias de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em rede, na compreensão de que estamos permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos. (ALVES, 2011, p. 18).

A partir dessa perspectiva de tessitura de conhecimento em rede, concluímos este documento compreendendo que, nos *Referenciais didático-pedagógicos para a educação on-line no IF Baiano*, iniciamos um diálogo, o qual deverá ser ampliado e aprimorado no cotidiano, por meio da viabilização de momentos formativos, seja entre os sujeitos que atuam nos *campi* (trocando informações, sugestões e experiências exitosas), ou por meio de processos de formação continuada promovidos pelos *campi* e pela Reitoria.

Por fim, ressaltamos que já estávamos imersos na *cibercultura* antes da pandemia e, ainda, que, com o controle sanitário, poderemos retornar às nossas atividades cotidianas, em que as transformações ocorridas nas pessoas, na sociedade, no mundo do trabalho e na educação serão irreversíveis. Por isso, ainda que a adesão aos princípios da educação *on-line*, na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não deva ocorrer de forma acrítica, negligenciá-los é correr o risco da anacronia e de formar profissionais para um mundo do trabalho do passado, que não dialoga com os desafios e com a dinâmica dos novos tempos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces científicas - educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. ISSN 2316-3828. DOI 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251. Acesso em: 5 out. 2021.

ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2011.

AMANTE, Lúcia. Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 135-150, nov. 2017. ISSN 2594-9004. DOI https://doi.org/10.12957/redoc.2017.30912. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30912/23520. Acesso em: 5 out. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 238, p. 34, 13 dez. 2004. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=34&data=13/12/2004. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=21&totalArquivos=99. Acesso em: 14 nov. 2021.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Dificuldades de aprendizagem: uma análise a partir de Vygotsky. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 258-273, jun. 2010. ISSN 1982-9949. DOI https://doi.org/10.17058/rea.v18i1.1277. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1277. Acesso em: 4 jun. 2021.

CZESZAK, Wanderlucy; MATTAR, João. Autoavaliação e colaboração na formação online: revisão de literatura e estudo de caso. **Paidéi@**: revista científica de educação à distância, Santos, v. 12, n. 22, p. 1-29, jul. 2020. ISSN 1982-6109. DOI 10.29327/3860.12.22-1. Disponível em: https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1085/969. Acesso em 12 nov. 2021.

FEFERBAUM, Marina; RADOMYSLER, Clio Nudel; COSTA, Enya Carolina Silva. **Ensino participativo online**: fundamentos, métodos e ferramentas. São Paulo: CEPI FGV Direito SP, 2021. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30990. Acesso em: 5 out. 2021.

FRAGELLI, Thaís B. O. **20 ferramentas digitais para educação online**: em formato de infográficos. Disponível em https://ufbaemmovimento.ufba.br/sites/ufbaemmovimento.ufba.br/files/20_ferramentas_digitais_para_educacao_online.pdf. Acesso em 14 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF Brasil); CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec Educação). **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. Abr. 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. Acesso em 5 out. 2021.

LIMA, Gilson Alves; SANTOS, Edméa. Avaliação da aprendizagem em educação online: co-criação de fundamentos, práticas e dispositivos. *In*: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina (coord.). **Avaliação das aprendizagens**: perspetivas, contextos e práticas. [*S. l.*]: Universidade Aberta-LE@D, 2016. p. 75-98. ISBN 978-972-674-790-1. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf. Acesso em 5 out. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos . Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. **Caderno Idéias**. São Paulo: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990, v. 8, p. 71-80. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. Acesso em 5 out. 2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 2-35, 2020. ISSN 2179-2925. DOI 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438. Acesso em: 5 out. 2021

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa?. **Blog do Professor Marco Antonio Moreira**. [*S. l.*], 2010. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em 5 out. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Ambiências computacionais para dinamizar sua aula online: é hora de ocuparmos ciberespaços! **SBC Horizontes**, [*S. l.*], 21 set. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/09/ambienciascomputacionais. Acesso em: 5 out. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, [*S. l.*], 2 jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede. Acesso em: 5 out. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, [*S. l.*], 23 maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online. Acesso em: 13 nov. 2021.

PINTO, Jorge. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. *In*: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina (coord.). **Avaliação das aprendizagens**: perspectivas, contextos e práticas. [*S. l.*]: Universidade Aberta-LE@D, 2016. p. 3-40. ISBN 978-972-674-790-1. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

SANTANA, Camila. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 42–62, 18 ago. 2020. ISSN 2175-6600. DOI 10.28998/2175-6600.2020v12n28p42-62. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308. Acesso em: 5 out. 2021.

SANTOS, Edméa. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, 2009, Braga. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658-5671. ISBN 978-972-8746-71-1. Disponível em https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf. Acesso em 5 out. 2021.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. ISSN 1517-1779. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

SOUZA, Lanara; OLIVEIRA, Nubia; TANAJURA, Valéria. **Docência Online**. Curso Aberto da Universidade Federal da Bahia - SEAD/UFBA, 2020. Disponível em: https://ufba.br/ufba_em_pauta/programa-de-formacao-ufba-em-movimento-oferece-cursos-abertos-para-docentes. Acesso em: jun-jul 2021.

TORRES, Rosália Morais; LIU, Priscila Menezes Ferri; CAMARGOS, Sarah Teixeira *et al*. (orgs.). **Guia prático para uso de plataformas virtuais no ensino remoto**. Belo Horizonte: Faculdade de Medicina da UFMG, 2020. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/E-book-Guia-pratico-plataformas-virtuais-3.pdf. Acesso em 14 nov. 2021.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO DOS IMIGRANTES ALEMÃES E OS ENSINAMENTOS PEDAGÓGICOS DE CHARBONNEAU

Data de aceite: 10/01/2022

Jefferson Fellipe Jahnke
Doutorando em Educação do PPGE da Pontífícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Bolsista/CAPES
http://lattes.cnpq.br/3974682955816706
https://orcid.org/0000-0002-0387-549X

RESUMO: Este estudo pretende contribuir para reflexões sobre a importância da trajetória histórica da primeira escola alemã de Curitiba, relacionando fatos históricos com os resultados de uma pesquisa interdisciplinar, a qual compreende a produção e circulação de saberes pedagógicos da obra de Charbonneau, no final do século XIX e início do século XX. Posto isso, considera-se o limite do diálogo à prática reflexiva sobre o conjunto de publicações que se debruçam sobre o resgaste histórico da educação dos imigrantes no Brasil. O período estudado envolve o início de uma escola étnica, que estabelece aproximação com o pensamento que o padre canadense estabeleceu. O objetivo do texto é identificar o pensamento pedagógico de Charbonneu, entre os anos de 1959 a 1987, relacionando alguns estudos com fatos históricos de uma educação muito diferente daquele vivenciado na Alemanha e só posteriormente adotou o padrão das escolas brasileiras. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, bibliográfica e documental, e parte da compreensão de que os imigrantes alemães fizeram parte de uma Curitiba já urbana, desde épocas passadas. Para tanto, realizou-se uma breve discussão teórica sobre a trajetória dos alemães católicos e a contribuição de Charbonneau à educação. Os resultados mostraram que há similaridade nos objetivos, nas legislações e no modelo de educação católica, convergentes com a concepção do cristianismo. Contudo, há diferentes perspectivas que discutem a questão étnica que nos fornecem subsídios teóricos sobre a instalação das escolas. A pesquisa avança teoricamente, os dados bibliográficos nos permitiram reconstituir a trajetória histórica e o envolvimento da comunidade étnica, religiosa e educacional que servem de documentos ao historiador para contá-la que se situam no campo da História da Educação, da Leitura e do Livro de Chartier (1994).

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Charbonneau; Educação de Imigrantes; Escola Paranaense.

ABSTRACT: This study aims to contribute to reflections on the importance of the historical trajectory of the first German school in Curitiba, relating historical facts with the results of an interdisciplinary research, which includes the production and circulation of pedagogical knowledge from Charbonneau's work, at the end of the 19th century and beginning of the century XX. That said, it is considered the limit of the dialogue to reflective practice on the set of publications that focus on the historical recovery of the education of immigrants in Brazil. The period studied involves the beginning of an ethnic school, which establishes an approximation with the thinking that the Canadian priest established. The aim of the text is to identify the pedagogical

thought of Charbonneu, between the years 1959 to 1987, relating some studies to historical facts of an education that was very different from that experienced in Germany and only later adopted the standard of Brazilian schools. The research is characterized as qualitative, bibliographical and documentary, and part of the understanding that German immigrants have been part of an already urban Curitiba, since past times. Charbonneau to education. The results showed that there is similarity in the objectives, legislation and model of Catholic education, converging with the conception of Christianity. However, there are different perspectives that discuss the ethnic issue that provide us with theoretical subsidies on the installation of schools. The research advanced theoretically, the bibliographic data allowed us to reconstruct the historical trajectory and the involvement of the ethnic, religious and educational community that serve as documents for the historian to tell that they are situated in the field of the History of Education, Reading and the Book of Chartier (1994) .
KEYWORDS: History of Education; Charbonneau; Immigrant Education; Paraná School.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa trazer reflexões sobre uma educação muito diferente daquele vivenciado na Alemanha. É retratar todo um panorama que está relacionada aos filhos de imigrantes e relacionar ao pensamento pedagógico do padre Charbonneau. Entretanto, fez-se presente um recorte histórico, a partir do Colégio Bom Jesus que foi a primeira escola com seus descendentes procedentes da Europa Germanizada, de outros Estados brasileiros, em especial do interior do Paraná. Diante disso, procura-se abordar a educação de um grupo de imigrantes: alemães católicos que trouxeram ao Brasil como herança escolar o conhecimento intelectual que foram construídas com esforços das comunidades étnicas (SEYFERTH, 1974).

No período da pesquisa, pudemos constatar que, as comunidades alemãs em Curitiba construíram suas escolas, embora com um currículo diferenciado, ensinava a língua materna e os costumes da Pátria era uma das formas de manter esta identidade (CASA DA MEMÓRIA, 1979). A manutenção da língua alemã na escola, tinha a função de comunicar um sistema simbólico de percepção de mundo que hoje servem de documentos ao historiador (BLOCH, 1987).

Em seguida, resgatamos uma discussão da educação com características europeias que asseguravam relações culturais com a pátria de origem, o estudo da língua materna, as escolas confessionais católicas e o currículo, com hinos, música, história e geografia. É nessa perspectiva que se coloca a problemática de compreender a trajetória histórica e o pensamento pedagógico de base cristã como um legado. O objetivo deste trabalho é trazer para o exercício da escrita o processo dessa produção e circulação do ideário, seguindo os debates educacionais destinados a públicos distintos, sobretudo, à escola e à família.

A partir dessa afirmativa, neste estudo apresentamos o papel do grupo étnico religioso em Curitiba, apontando, de forma sistematizada, uma contextualização histórica

no início do século XX a respeito de uma escola que contribuiu para a manutenção de uma identidade cultural, destinada ao campo da História da Educação (BOSCHILIA, 1995).

ESCOLA DOS IMIGRANTES E A IMPORTÂNCIA DA ETNICIDADE

No final do século XIX, importantes mudanças sociais, políticas e econômicas ocorreram no Brasil: a libertação dos escravos, a Proclamação da República, a separação do Estado e da Igreja Católica e a entrada dos imigrantes europeus como mão-de-obra (ROMANELLI, 1986). Por influência das ideias republicanas, o casamento civil e religioso, o ensino laico e a liberdade de culto foram instituídos, pelas categorias étnicas que determinaram a preservação dos valores culturais (POUTIGMAT; STREIFF-FENART, 1998).

Com a Proclamação da República, o decreto n.º 119-A, de 07/01/1890, determinou a separação total do Estado e da Igreja Católica. Dessa forma, foi permitida a liberdade de culto de outras religiões e a imposição da obrigatoriedade do casamento civil.

A primeira Escola Alemã Católica de Curitiba foi fundada para atender os filhos dos imigrantes desta etnia. Com a abertura de uma ala brasileira na escola, a etnia alemã não deixou de ser atendida, inclusive com o ensino em língua alemã. Com o passar do tempo, e nos momentos de emergência da etnicidade, a sociedade brasileira se manifestou contrária a este tipo de escola (RANZI, 1996).

A Escola Católica Alemã ensinava em língua alemã, mas posteriormente abriu uma ala para alunos brasileiros e de outras etnias, dentro da mesma escola, com o ensino em língua portuguesa. Isso se justifica, pois em Curitiba, por ser um centro urbano, industrial e comercial, as relações comerciais entre os dois grupos imigrantes alemães e brasileiros eram muito intensas, daí a necessidade de aprender os dois idiomas (RENK, 2004).

As escolas alemãs em Curitiba possuíam um sentimento de pertencimento à nação alemã, fortalecido por meio das visitas de autoridades alemãs à escola, que reavivavam este sentimento. A cultura do país de origem era cultuada em diferentes momentos do cotidiano escolar.

Entretanto, a imprensa brasileira fazia uma atribuição negativa de valores aos imigrantes alemães. Por outro lado, para os imigrantes estrangeiros, o modelo de escola aqui implantado era o modelo da Pátria de origem e que fazia a manutenção da identidade étnica.

Em Curitiba, no documento em que comunicava a abertura da escola alemã católica, cita que ela seguiria o padrão do pedagogo Von Overbert, ou seja, difusor do ensino católico da Alemanha que transplantava para o Brasil a mesma organização curricular das escolas da Alemanha. E o trabalho do professor, no campo religioso e paroquial envolveria a comunidade alemã: Igreja e Escola (KRETZ, 1991). Era uma prática comum na época, as autoridades irem até à escola assistirem aos exames e aprovar o padrão de escolaridade

(RENK, 2004). As escolas alemãs católicas, portanto, tinham na qualidade do ensino, na formação dos professores e no material pedagógico, elementos de diferenciação das outras escolas (CASA DA MEMÓRIA, 1979).

O Plano Educacional seguia as Escolas Secundárias da Alemanha e da Áustria. A fé e a religião, tiveram lugar de destaque na organização escolar da primeira escola católica alemã de Curitiba. A escola era vista como um espaço de manutenção da fé e, também, para aprender os ensinamentos científicos. A educação da juventude era motivo de preocupação da religião católica. A escola tinha um papel importante na formação do quadro de técnicos e políticos da sociedade urbana e industrial em formação no país (RENK, 2004).

Desse modo, fica claro que a escola alemã tinha uma grande importância para a comunidade dessa etnia, pois a escolaridade era uma característica trazida da Alemanha.

ENSINAMENTOS DO PADRE CHARBONNEAU

Com a necessidade de ensinar a língua portuguesa acerca da legislação escolar, enfatizava-se desde o ano de 1900, a necessidade de uma língua vernácula nas escolas, sobretudo, nas áreas de colonização estrangeira o que foi pertinente com o sentimento de formação da nação brasileira (SEYFERTH, 1996).

Portanto, para pensar em nação brasileira, era necessário que todos adotassem a mesma língua nacional. Daí a atenção especial nas áreas de imigração europeia.

A história da educação brasileira inicia com a vinda dos padres jesuítas em 1549 (Garcia-Villoslada, 1997), uma força eficaz contra o protestantismo e na implantação do poder da Igreja entre os povos infiéis, que, apesar de expulsos do Brasil em 1759, deixaram influências na educação, como a tradição religiosa do ensino no país, ou seja, uma tarefa do historiador, para a construção de significados (BLOCH, 1987). Com o fim do Padroado Católico em 1889-1891, sob a Constituição de 1891, reconheceu-se o direito das outras religiões, liberdade de culto, extinção da subvenção ao clero e proibição dos padres e religiosos ao exercício dos direitos políticos (AZZI, 1999).

Em 1930 intelectuais católicos deram legitimidade ao governo provisório brasileiro, o que permitiu a volta do ensino religioso nas escolas públicas. No final de 1945, criou-se a AEC (Associação da Educação Católica do Brasil) para defender os interesses das escolas confessionais católicas e renovar suas ligações com o Papa e a Santa Sé. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4024) manteve a neutralidade do ensino religioso nas escolas, tornando-se uma catequese escolar. Durante a ditadura militar (1964-1985), houve apoio do episcopado ao regime que se instalara no país, entretanto, em 1971, Dom Paulo Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo, criticou duramente o regime militar, após conflito gerado por uma declaração da Ação Católica Operária sobre as condições da classe operária (ROMANELLI, 1986).

Por essa razão, a representação do padre Paul-Eugène Charbonneau, está intrinsicamente ligada a construção da identidade étnica. O canadense nasceu em Montreal, em 15 de dezembro de 1925 e faleceu em 1987 no Brasil. Vale destacar, que o religioso tinha forte pensamento humanista e, sua concepção, era o de auxiliar a recuperar a influência da Igreja Católica (CHARBONNEAU, 1980). Apaixonado pelos ideais altruístas de São Tomás de Aquino (1225-1274), agia com discernimento e boa vontade e sabia considerar a importância das ações concretas no cotidiano dos homens. Ele empenhou-se em lutar pelos valores humanos, considerando a justiça a palavra de ordem nas relações do homem com seu semelhante (CHARBONNEAU, 1973a).

Ele veio ao Brasil em 1959 e até sua morte em 1987 foi vice-diretor do Colégio Santa Cruz, em São Paulo. Escreveu 45 livros e muitos artigos voltados à família, drogas, sexualidade, educação, religião, moral e teologia (MARTINS, 1997).

O Padre Charbonneau (1980) dava especial interesse à tarefa de educar, que para ele, não é fazer da criança um sábio, mas fazer dela um ser realmente livre, capaz de aderir às opções que a inteligência lhe propõe.

Em sua obra A Escola Moderna (CHARBONNEAU, 1973), fala uma experiência brasileira no Colégio Santa Cruz, em São Paulo, onde foi utilizada a sua experiência como educador, mediante o estudo sobre a formação da inteligência, da vontade, moral, desenvolver a criatividade e estabeleceu alguns pressupostos para a construção de uma escola cristã. Prega algumas teorias voltadas à pedagogia que precisa se adaptar às exigências da nova civilização que está em vias de nascer.

Outra obra defende o diálogo de gerações (CHARBONNEAU, 1973a), na qual fica evidente a responsabilidade dos pais diante de seus filhos, especialmente, para a formação individual e coletiva.

Eis aí, portanto, o compromisso fundamental de toda paternidade: responder, diante do filho, pela vida que lhe foi dada gratuitamente. Esta resposta, tão comprometedora, não será nunca dada de uma vez por todas, encerrada em algumas palavras lançadas rapidamente do alto de um edifício verbal e abstrato. A resposta à existência daquele que a deu (CHARBONNEAU, 1974). Pode-se afirmar, sem exagero, que o filho deverá ter seu próprio caminho na vida do pai. Ensinar a existir não se faz da mesma forma como se ensina a escrever e a contar. Uma pedagogia profunda da existência não se encontra na esfera do dizer, mas na do viver. É a razão pela qual toda paternidade é um compromisso que prende o pai e faz dele o responsável por seu filho, diante do próprio filho, diante dos homens e, em última análise, diante de Deus (CHARBONNEAU, 1973a, p. 3).

Os problemas da juventude são estudados com dedicação por Charbonneau (1974) que procura responder à alguns questionamentos, tais como: Qual é o futuro da família? Qual é a natureza do protesto da juventude? Quais são as relações entre juventude e religião? Onde se encontra o equilíbrio entre liberdade e permissividade (CHARBONNEAU, 1974). Mostra o papel da sociedade como fator de transformação da família, o que conduziu

ao fim da família tradicional, perdendo a sua função religiosa, política, jurídica e econômica.

Em sua obra Adolescência e Liberdade (CHARBONNEAU, 1980) descreve a importância do relacionamento entre o casal e o adolescente, a educação e a liberdade, tudo isso com o propósito de orientar, de maneira construtiva, os pais e os educadores. Traça os momentos decisivos para a formação do adolescente, especialmente quando ele está diante de seus pais e sente toda a convivência do casal, situação está que terá profunda repercussão para sua evolução.

EDUCAÇÃO ALEMÃ CATÓLICA EM CURITIBA E A PEDAGOGIA DE CHARBONNEAU

A escola alemã católica presente em Curitiba tinha como um dos seus compromissos a qualidade do ensino, a disciplina e a ordem (RENK, 2004). É nessa perspectiva que, os ensinamentos do padre Charbonneau (1974) guardam semelhança com esses princípios, pois previam o encontro fecundo com da autodisciplina, respeito e liberdade. Também estimulavam a criança envolvida com o resto do desenvolvimento pedagógico (RANZI, 1996). Importante citar que, a escola alemã de Curitiba tinha forte cunho religioso e nacionalista, dando muita importância à língua e os costumes, ou seja, fazia a manutenção das relações culturais daquela identidade étnica (KREUTZ, 1991). A obra do Padre Charbonneau era voltada à fé, ao desabrochar do ser humano, embora tivesse raízes canadenses, não a cultuava.

Enquanto as escolas brasileiras apresentavam um quadro de precariedade, a escola alemã de Curitiba fazia demonstrar a qualidade do ensino, a formação dos professores e o material pedagógico, que por sua vez eram elementos de diferenciação. Em resumo, foi transplantado para Curitiba uma forma de escolarização do país de origem, a Alemanha (RENK, 2004).

Para a Igreja Católica, a educação da juventude era essencial e seu objetivo era a manutenção da fé e celebrar a identidade étnica pelo grupo e escola (RENK, 2004). A preocupação com a juventude também fazia parte dos ensinamentos do padre Charbonneau (1973), que também a considerava importante. Para ele, os pais devem criar no jovem uma vigorosa motivação, provocando o entusiasmo para as tarefas que lhes são apresentadas. Em linhas gerais, “precisamos conduzir o adolescente a um humanismo exigente e lançá-lo em plena batalha humana” (CHARBONNEAU, 1973, p. 125). Coerente com esses pensamentos, a educação da juventude católica era considerada como fundamento da felicidade para as futuras gerações, porém, se não vale procurar sua origem em Deus e se não se funda na ciência da salvação, produz, em vez de bem estar, males indizíveis (CHARBONNEAU, 1974). Esse delineamento aponta que, convencido, sinceramente desta “verdade me esforcei em abrir, reger e, quanto possível aperfeiçoar” a minha escola e oferecer assim aos pais católicos uma boa ocasião na religião e em todas as ciências

necessárias (RENK, 2004, p. 74). Coerente com esses pensamentos, Charbonneau (1973) falava que a finalidade da educação humana é aproximar-se de Deus.

As escolas alemãs de Curitiba primavam pela qualidade do ensino (RENK, 2004). Nessa perspectiva, fica bastante claro, que essas escolas realmente queriam formar indivíduos capazes de enfrentar os problemas existenciais de forma eficiente e dinâmica. Essa opinião é partilhada por Charbonneau (1973) que complementa dizendo que a educação é um meio de ação que fornece instrumentos para que o aluno não se feche em si mesmo, mas encontre meios de diálogo, de compreensão e de apoio para superar seus problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou, a partir de resultados de pesquisa interdisciplinar, refletir sobre a escola étnica alemã a qual compreende um processo histórico de ensino católico e, estabelece, a filosofia de base cristã enraizada no pensamento de Charbonneau. Consideramos que os objetivos propostos neste artigo foram atingidos, como aqui delineado, sobre a importância da primeira Escola Alemã de Curitiba no período de 1896 até 1938 que envolve sua fundação. Além do material bibliográfico pesquisado, sobre a trajetória histórica desta escola e os saberes pedagógicos de Charbonneau, seus trabalhos deixaram registros nos meios efetivos de integração nacional reforçando o papel do educador cristão.

Um olhar sobre as escolas alemãs de Curitiba e a obra do Padre Charbonneau, revela que há semelhanças em seus propósitos, especificamente no que se refere à educação da juventude, à formação dos alunos, à qualidade da educação e os ideais cristãos. Por fim, a abrangência realizada na escola permeou, influenciou e continua influenciando sobre a experiência da prática escolar e das escolas estrangeiras que nortearam a filosofia católica no processo educacional de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

AZZI, Riolando**. História da educação católica no Brasil:** contribuição dos irmãos Maristas. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 1999.

BOSCHILIA, Roseli. **O cotidiano de Curitiba durante a II Guerra Mundial**. Curitiba: Fundamentação Cultural de Curitiba, 1995.

BLOCH, Marc**. Introdução à história**. Lisboa: Europa-América, 1987.

CASA DA MEMÓRIA. **150 anos de imigração alemã**. Curitiba: Cidade de Curitiba: República Federal da Alemanha, 1979.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Educar: diálogo de gerações**. São Paulo: EPU, 1973.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **A escola moderna, uma experiência brasileira: o Colégio Santa Cruz.** São Paulo: EPU, 1973a.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Educar: problemas da juventude**. São Paulo: EPU, 1974.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Adolescência e liberdade**. São Paulo: EPU, 1980.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UNB, 1994.

GARCIA-VILLOSLADA, Ricardo. Santo Inácio de Loyola: **uma nova biografia**. São Paulo: Loyola, 1997.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**. Porto Alegre: EDUCS, 1991.

KREUTZ, Lúcio. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. In: _____. **Os Alemães no sul do Brasil**. Canoas: ULBRA, 1994.

MARTINS, Alberto. Charbonneau: **ensaio e retrato**. São Paulo: Scipione, 1997.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 1998.

RENK, Valquíria Elita**. A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004.

RANZI, Serlei Maria Fischer. **Alemães Católicos**: Um estudo comparativo de famílias em Curitiba (1850-1919). Curitiba, 1996. Tese (Doutorado) – UFPR, 1996.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil:** (1930-1973). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SEYFERTH, Giralda. **Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização**. In: ______. Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz,1996.

SEYFERTH, Giralda. **A colonização alemã no Vale do Itajaí Mirim**: um estudo do desenvolvimento econômico. Porto Alegre: Movimento, 1974.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ACADÊMICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM PROTOCOLO POSSÍVEL

Data de aceite: 10/01/2022

Rosemy da Silva Nascimento
Profª Drª Titular do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Coordenadora do Laboratório de Cartografia Tátil e Escola (LabTATE)

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta de educação geográfica acadêmica inclusiva para estudantes com deficiência visual, em face a experiência do Curso de Graduação de Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com a formação da primeira estudante cega no bacharelado e licenciatura. Há também o relato dos desafios da comunidade acadêmica, as adaptações das práticas pedagógicas, logística educacional e apoio do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) durante o processo da educação inclusiva. A metodologia caracteriza-se como estudo de caso, e o referencial teórico tem como predomínio a educação inclusiva, modelo social de deficiência, educação geográfica acadêmica e cartografia tátil. Tal experiência permitiu trazermos uma proposta para um protocolo de inclusão dos estudantes com deficiência visual (ou outra) que requer adaptação e/ou construção de recursos didáticos, e que possa ser replicado em outras instituições de educação superior.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Geográfica Acadêmica, Educação inclusiva, Deficiência Visual, Recurso Didático Tátil.

INCLUSIVE ACADEMIC AND GEOGRAPHICAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT: A POSSIBLE PROTOCOL

ABSTRACT: The article proposes an inclusive academic and geographic education for visually impaired students given the experience of the Undergraduate Course in Geography at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), with the graduation of the first blind student in bachelor's and licentiate's degrees. There is also a report on the academic community challenges, pedagogical practices' adaptations, educational logistics, and support from the Tactile and School Cartography Laboratory (LabTATE) during the inclusive education process. The methodology characterizes as a case study, and the theoretical framework is predominantly on inclusive education, social model of disability, academic and geographic education, and tactile cartography. Such experience allowed bringing a proposal for an inclusion protocol for students with visual impairment (or other) that requires adaptation and construction of teaching resources to replicate in other higher education institutions.
KEYWORDS: Academic and Geographic Education, Inclusive Education, Visual Impairment, Tactile Didactic Resources.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira para todos sempre teve momentos desafiadores, um deles é o que tange a inclusão educacional para as pessoas com deficiência (Bock, 2018; Diniz, 2003). O

professor português Manuel de Andrade Figueiredo (1670 – 1735), em 1722, publicou o livro *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, sendo um dos primeiros educadores que influenciou a educação brasileira no período jesuítico (1549 a 1759), a considerar as especificidades e os ritmos das aprendizagens de cada estudante, principalmente os com deficiência intelectual (Figueiredo, 1722). Conforme MELLO (2019) e MARQUES (2019) somente em 1973 a legislação começa dar rumos à educação inclusiva, conforme o Decreto nº 72.425, que cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Mas, em 1988 nasceu a Constituição federal reforçando o direito à educação, nos artigos 205, 206 e 208, definindo o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação brasileira. Em 1994, a *Declaração de Salamanca* editada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o slogan 'Escola para todos' vai reforçar e inspirar diversos países como o Brasil, para um maior rigor a acessibilidade educacional, quando em 2001 a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015, trouxe outras garantias da inclusão de todas as pessoas com deficiência no ambiente educacional, permitindo que tivessem as mesmas condições no exercício da sua cidadania e inclusão social. Há destaque do art. 27 desta lei que assegura o acesso e aprendizado das pessoas com deficiência em todos níveis educacionais, permitindo as garantias do desenvolvimento das suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme suas características, interesses e necessidades cognitivas e de aprendizagem. No caso da educação superior, destaca-se o capítulo IV *Do Direito à Educação*, que traz garantias aos estudantes com deficiência, assegurando não só a entrada, mas, a adequação e acessibilidade do ambiente acadêmico, acompanhamento e apoio para garantir a aprendizagem, competência e conclusão do curso superior. Esta lei, como as demais, faz parte de um histórico de conquistas e políticas sociais visando garantir os direitos igualitários das pessoas com deficiência, não só na educação, mas em todos os segmentos da sociedade. Neste aspecto, este artigo visa apresentar proposta de protocolo para educação geográfica acadêmica inclusiva para estudantes com deficiência visual, em face de experiência no Curso de Graduação de Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ter conseguido formar a primeira estudante com cegueira no bacharelado e na licenciatura. Também serão descritos os desafios da comunidade acadêmica, as adaptações das práticas pedagógicas e a logística educacional, apoio do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) e a sugestão de etapas para este protocolo, a fim de poder ser replicado em outras instituições de educação superior. Este artigo se caracteriza metodologicamente como estudo de caso e o referencial teórico tem como predomínio a educação inclusiva, modelo de deficiência, educação geográfica acadêmica e recurso didático.

INCLUIR-SE, O PRIMEIRO PASSO

Etimologicamente a palavra inclusão deriva da ação de inserir. Mas se tratando das pessoas com deficiência, nunca foi assim ao longo dos tempos, tanto nos relacionamentos humanos como no processo educacional. Sassaki (2007) demarca que as práticas sociais em relação às pessoas com deficiência podem ser caracterizadas em quatro eras. A primeira é a ***exclusão,*** que advém da antiguidade até os anos 20 do século passado.



Figura 1 – Prática social exclusiva

Fonte: imagem da internet

Esta prática social, ilustrada na figura 1, enquadra-se no modelo caritativo ou aquele que a sociedade via essas pessoas como vítimas do castigo divino, incapazes, excepcionais, retardadas, superdotadas e que necessitam da caridade e/ou do castigo divino, fato observado principalmente nos dogmas religiosos, na qual a educação não era para essas pessoas (SASSAKI, 2007; BOCK, NUERNBERG, 2014).

A segunda, é a ***segregação,*** presente predominantemente nas décadas de 1920 a 1940.



Figura 2 – Prática social segregacionista

Fonte: imagem da internet

Esta prática social sai do aspecto religioso e entra na ciência, presente na percepção biomédica ou clínica (Fig. 2). As pessoas com deficiência eram passíveis de correção. Porém, na educação os métodos de ensino são facilitados, definindo que não conseguem aprender igual aos outros sem deficiência. Outro aspecto é quando conseguem obter competência e habilidade, eram enquadrados como "pessoas vitoriosas", que superaram todos os obstáculos, ultrapassando os limites de sua deficiência (SASSAKI, 2007; SOUZA, 2014; BOCK, NUERNBERG, 2014).

A próxima era é a ***integração***, demarcada de 1950 a 1980 (SASSAKI, 2007; SOUZA, 2014), principalmente com a elaboração de decretos, leis e declarações de instituições internacionais e nacionais, que deveriam levar em consideração a participação plena das pessoas com deficiência nas decisões políticas, e não como meras receptoras. Em 1981 a *Declaração de Sundberg,* da UNESCO, tratou sobre as ações e estratégias em que as autoridades públicas e as organizações qualificadas deveriam assegurar e preparar qualquer planejamento de médio ou longo prazo, para a participação e integração das pessoas com deficiência e suas associações em todas as decisões e ações. Porém, tanto no âmbito do trabalho quanto da educação, não havia adaptação do ambiente, das regras, do método de treino ou ensino para atender a este público (Fig. 3).



Figura 3 – Prática social integracionista

Fonte: imagem da internet

As pessoas com deficiência eram colocadas no mesmo espaço ou escola, mas em grupos separados, sem alterar a estrutura e/ou cultura da entidade.

A última era é da ***inclusão,*** que inicia na década de 1990 e segue até hoje, oriunda dos movimentos sociais das pessoas com deficiência em oposição ao reducionismo e determinismo dos modelos anteriores (Figura 4), apesar das constantes ameaças do atual governo a este modelo de prática social.



Figura 4 – Prática social inclusiva

Fonte: imagem da internet

Paul Hunt, sociólogo deficiente físico, precursor do modelo social da deficiência, no Reino Unido em 1960, retira do modelo social caritativo e biomédico, e gera políticas públicas para o direito à vida, complementando que as pessoas possuem lesões e não são deficientes. Ou seja, a lesão é:

> Ausência parcial ou total de um membro ou organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social. (DINIZ, 2003, p.17).

DINIZ (2003, p.1) complementa que a “deficiência é toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade”. Podemos afirmar que a deficiência faz parte da diversidade humana e do ciclo da vida. E que esta condição corpórea poderá ocorrer em qualquer momento da vida do ser humano. Porém, o maior desafio para a concretização da inclusão educacional é que quase não se conhece sobre a deficiência. Apenas acolher a pessoa com deficiência em uma classe comum, permitindo sua convivência com outros estudantes sem deficiência, não assegura o caráter inclusivo ao ensino, por meio de uma política pública de inclusão social. A instituição educacional que tenha a pretensão de ser inclusiva deve compreender que, promover apenas a socialização do estudante com deficiência não significa incluí-lo pois, inclusão é possibilitar acesso a todos os saberes e condições ambientais, atitudinais, teóricas, metodológicas, de avaliação para o aprendizado e formação, conforme explicitado na **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994), corroborado por Diniz (2007); Souza (2014) E Bock, 2018) e por esta publicação.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (UFSC) E A FORMAÇÃO DA PRIMEIRA ACADÊMICA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O acesso a *Educação para todos*, especificamente para as pessoas cegas e com baixa visão, ainda é um desafio. Mello (2018) afirma que, no processo histórico educacional das pessoas com deficiência visual, sempre foi difícil e ainda enfrentam barreiras para conseguir aprender com qualidade, igualmente às pessoas que enxergam. Apesar dos diversos avanços na legislação, podemos registrar esforços das instituições educacionais que não tinham propostas curriculares em atenção a inclusão, como no Curso de Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina (CGG/UFSC).

Em 1960 foi criado o Curso de Graduação de Geografia da UFSC, que passou por três reformas curriculares, sendo a última em 2007. Porém, desde 2016 já está em discussão o novo currículo para as habilitações em Licenciatura e Bacharelado. Mas, foi em 2011 que o curso recebeu a primeira estudante com Deficiência Visual-EDV. Este relato já foi comentado em eventos anteriores como no XII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, no ENPEG-2013, em João Pessoa-PB (Nascimento et al, 2013) e no VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, em Bragança, Portugal, 2016, valendo a citação.

> Observou-se que foi um espanto para todos envolvidos com o curso, pois a comunidade escolar não foi preparada para lidar metodologicamente com qualquer deficiência. Teve-se que mediar a insegurança dos docentes sem preparo e a carência de metodologias específicas (recursos adaptados, métodos e técnicas) para as disciplinas. Principalmente para a estudante com DV. Neste momento, instalou-se o incômodo de ter tirado todos da zona de conforto, em ter que aprender a lidar com as excelências do conhecimento em detrimento de ter que ensinar para quem não enxerga. Esse foi o desafio, garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que apresentam qualquer necessidade especial, conforme os documentos de Salamanca e os demais sobre a Educação Especial (EE), (BRASIL, 2001, 2008 e 2015). Nesta linha de pensamento agiu-se institucionalmente na busca de ajuda para orientação pedagógica, psicológica, acompanhamento, construção e adaptação dos recursos didáticos e de avaliação. Primeiramente, definiu-se uma professora tutora, que a princípio era a coordenadora do curso. Porém, a coordenação é temporária com duração de até dois anos, e seria necessário alguém iniciar e terminar esse processo que duraria de quatro a cinco anos. Sendo assim, o coordenador do curso, cuja gestão terminou em 2011, passou a tutoria para a professora coordenadora da gestão 2011-2013. Ao final da gestão, a professora assumiu a tutoria da aluna DV até ela se formar. A mesma foi sua professora em várias disciplinas, e orientadora de trabalho de conclusão de curso (TCC). Em seguida a tutora entrou em contato com a profissional em Pedagogia, da UFSC, que acompanha todos os acadêmicos com qualquer deficiência, e orientou e destinou uma bolsista-assistente para acompanhar e auxiliar a aluna DV em todas as aulas e atividades. Na continuação, buscou-se ajuda no curso de Psicologia, para orientação aos professores quanto à postura metodológica em sala de aula frente à aluna DV. E por último, buscou-se o AMBIENTE DE ACESSIBILIDADE INFORMACIONAL – AAI,

> que trabalha na disponibilização de informação em formatos acessíveis, onde foram enviados os textos dos professores para serem digitalizados e transformados em áudio. Mas o AAI não estava preparado para confecção de muitos materiais geográficos como esquemas, gráficos, desenhos específicos, mapas/maquetes geográficas táteis e modelagem em 3D de imagens geográficas. Para nosso curso não foi problema, pois desde 2001 o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) foi criado para atender às demandas pedagógicas da cartografia escolar e tátil, no âmbito da ciência geográfica, possuindo equipamentos e instrumental adequado à pesquisa e ao desenvolvimento de materiais didáticos tradicionais e táteis. Em todo processo de produção de recursos didáticos pedagógicos... permitiu a elaboração e implementação da Metodologia LabBTATE, que tem por objetivo envolver várias instâncias da universidade, para que todos tenham acesso aos profissionais vinculados ao conhecimento da deficiência visual, aquisição de bolsistas, materiais e confecção dos recursos. (Nascimento et al, 2016, p.2405)

Durante a vivência da estudante DV no curso estava se consolidando o Comitê de Acessibilidade da UFSC, que atualmente é a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE). Souza (2014) descreve o histórico dessa transição, demarcando um dos momentos mais importante para a UFSC na questão da inclusão educacional. O comitê foi fundamental para o curso de Geografia, que desde 2011 concedeu apoio pedagógico para amparo à acadêmica DV, no sentido de orientar o corpo docente sobre a atitude em sala de aula e como proceder na disponibilização dos textos. Neste quesito a UFSC já possuía o Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI), porém com a questão das imagens simplificadas, sem uma proposta metodológica. Também não estão preparados para produzir mapas, maquetes geográficas, globos terrestres táteis, gráficos etc. Felizmente, o Curso de Geografia foi beneficiado em função da existência das pesquisadoras do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), que desde 1992 já exerciam suas atividades de educação, pesquisa e extensão sobre a cartografia escolar, subsidiando futuramente a cartografia tátil.

LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA TÁTIL E ESCOLAR (LABTATE): ADAPTANDO E CONSTRUINDO RECURSOS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O LabTATE (Lab = Laboratório de Cartografia; TAT = Tátil e E = Escolar), foi oriundo de duas vertentes de atuação. Uma sobre a cartografia tátil e a outra sobre a cartografia escolar, no tripé educação, pesquisa e extensão. Porém, desde 1992 a educação cartográfica na Universidade Federal de Santa Catarina vem se consolidando, nas pesquisas envolvendo a linguagem cartográfica para a educação e recursos didáticos geocartográficos registrados em (Nascimento et al, 1996), (Almeida e Nogueira, 2005), (Andrade et al, 2015) e Nascimento (2009 e 2013). Outro aspecto que também colaborou para o fortalecimento do LabTATE foi a criação, em 2006, da disciplina de Cartografia Escolar para a graduação em Geografia, a

Linha de Pesquisa *Geografia em Processos Educativos* e a disciplina Recursos Didáticos Aplicados a Educação Geográfica e Ambiental, ambas do Programa de Pós-graduação em Geografia. Mas, o marco para a concretização do espaço do LabTATE se deu por meio da procura da Fundação de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (FCEE), pela área de Cartografia do Departamento de Geociências (GCN) da UFSC, indagando sobre a possibilidade de apoio técnico na adaptação/transcrição dos mapas nos livros didáticos utilizados pelos estudantes com deficiência visual das escolas públicas catarinenses. Pois os mapas da FCEE eram apenas figuras, sem os elementos principais de um mapa e muito menos padronização da linguagem cartográfica (Nogueira, 2007; Andrade et al, 2015). Essa constatação deflagrou uma demanda por vários projetos da área de cartografia, do GCN, como: Linguagem cartográfica: *desenvolvimento de métodos de ensino e concepção de material didático em multimídia interativa* e o *Mapa Tátil como instrumento de inclusão social de portadores de deficiência visual* com apoio das agências Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este último, possibilitou a criação do espaço do laboratório LabTATE com equipamentos, construção de vários recursos didáticos geocartográficos e o site www.labtate.ufsc.br, destinados à cartografia escolar e tátil (Nogueira, 2007), inclusive com a participação desta autora, que atualmente está como coordenadora do LabTATE. Outro fator que corroborou com a urgência de se pensar uma cartografia tátil, foi a presença de estudantes com DV em eventos científicos, tanto da educação geográfica como ambiental, nos quais os painéis, recursos didáticos - como mapas e maquetes geográficas - não eram adaptados para leitura tátil. Uma das experiências desta autora foi em 2002, em evento ambiental do atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), antigamente Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFETSC), em que tinham vários estandes com exposições de projetos ambientais. Um dos recursos didáticos era a maquete do município de Florianópolis, que possuía apenas informação visual e não a grafia tátil. Por mais que houvesse um esforço da professora em querer "navegar" com as mãos do estudante cego, para compreender os elementos do uso, cobertura da terra e sobre as águas de Florianópolis, apenas a geomorfologia era possível de ser observada (Figura 5). Neste momento, percebia-se a deficiência da professora e da maquete para um processo de inclusão educacional.



Figura 5 – Imagem da tentativa de leitura tátil por um estudante cego, com ajuda da professora Rosemy da Silva Nascimento na Maquete do município de Florianópolis.

Fonte: Acervo da autora (2002)

A partir desta experiência e dos resultados dos projetos anteriores, ambos serviram como subsídios para pesquisas das professoras/pesquisadoras do LabTATE e seus orientandos de TCCs, dissertações e teses; inclusive por dois acadêmicos com deficiência visual, como por exemplo: Mapa Tátil como instrumento de inclusão social de portadores de deficiência visual"; Geocartotáteis: Cognições na educação geográfica por meio da cartografia escolar e tátil; Educação Geocartográfica – Epistemologias e Metodologias; Projeto LABTOY - Análise e Desenvolvimento de Recursos Didáticos em Geociências; Projeto Grafitáteis – Recursos didáticos táteis/visuais para educação inclusiva na UFSC; Educação ambiental e a deficiência visual: uma contribuição da geografia para o Projeto TAMAR-ICMBIO – Programa Nacional de Conservação e Pesquisa de Tartarugas Marinhas; entre outras (Nogueira, 2008; Nascimento, 2019). Todo esse processo, está permitindo o desenvolvimento e avaliação da metodologia LabTATE (MLabTATE).

PROTOCOLO INCLUSÃO, UMA PROPOSIÇÃO

'Protocolo' significa um conjunto de regras a serem seguidas. Esta proposição visa facilitar o processo de recepção, manutenção e formação do estudante com deficiência visual, nas instituições educacionais de ensino superior, em detrimento da experiência do curso de graduação em Geografia, da UFSC. Neste sentido, destacamos algumas etapas deste protocolo composto por questões de ordem administrativa, ambiental, afetiva e

pedagógica (metodologias teóricas-práticas para produção de recursos didáticos gráficos tátil/baixa visão), descritas sobre: acolhimento e tutoria; preparação dos professores e colegas estudantes; adequação e acessibilidade do ambiente acadêmico; acompanhamento e apoio pedagógico para garantir a aprendizagem e elaboração de recurso didático específico para cada conteúdo das disciplinas e análise dos processos avaliativos.

a) Acolhimento e tutoria

O acolhimento do estudante com deficiência (ED) dar-se-á pela instituição ou órgão específico quando autodeclarado, que será apresentado para a coordenação do curso. Após a coordenação do curso estar ciente da entrada do ED, sugere-se que o coordenador convide um(a) professor(a) para ser tutor(a) (com carga horária definida por portaria do departamento) para acompanhar a trajetória do(a) estudante ao longo do curso, que poderá ser modificado conforme as conveniências. Com a tutoria definida, esta fará a mediação entre todas as instâncias que envolvem a formação do ED.

b) Preparação dos professores e colegas estudantes

A tutoria, juntamente aos órgãos competentes, deverá fazer reuniões no início e final de cada semestre para preparação, formação do corpo docente das disciplinas que serão cursadas e sobre a avaliação do processo. A pauta inicial é sobre as atitudes do professor na sala, referente ao estudante cego ou com baixa visão. Pois, vícios do cotidiano visual apontam para o quadro dizendo "vocês estão vendo isso, aquilo etc." Pois o estudante está absorvendo tudo o que é falado pelo professor, mas se não for descrito oralmente o que está no quadro ou eslaide, ficará comprometida a aprendizagem. Os outros estudantes deverão ser instruídos também sobre a importância da empatia nesse processo, e que os tempos de aprendizagens são diferentes e maiores, por não terem os recursos disponíveis no momento da aula. É nesse momento que a tutoria, juntamente com o estudante DV, irá requerer um bolsista para apoio nas aulas, digitalização de textos para transcrição em áudio e a confecção dos Recursos Didáticos Geocartográficos Táteis.

c) Adequação e acessibilidade do ambiente acadêmico

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 de 2015 obriga o acesso e a adequação do ambiente escolar, seguindo as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 16537. Esta norma orienta sobre a mobilidade e circulação autônoma das pessoas com deficiência visual. Porém, existem outros cuidados que não estão descritos, tais quais o perigo dos tapetes, papelão colocado no chão em dia de chuva, tomadas sem proteção elétrica, mudanças de lugares de móveis etc.

d) Acompanhamento e apoio pedagógico para garantir a aprendizagem

Nessa etapa deverá haver um diálogo constante entre a tutoria e o EDV sobre seu percurso na disciplina. Muitas oferecem monitoria, que também deverá ser orientada. Nesse momento que se faz o diagnóstico das dificuldades e possíveis soluções, e que às

vezes pode ser solicitado apoio dos órgãos competentes da instituição.

e) Elaboração de Recurso Didático específico para cada conteúdo das disciplinas

Em sua origem a palavra *recurso* significa voltar (re) no mesmo caminho (curso). No caso da educação é uma estratégia de apoiar a teoria (abstrato) com o uso do recurso didático (concreto). O uso acontece quando as ideias não conseguem dar conta da proposta de ensino, tendo o recurso didático como facilitador na compreensão do conceito, fenômeno ou processos usando outros contextos para aprendizagem. No caso da MLabTATE são desenvolvidos recursos didáticos (RDs) táteis geocartográficos tais quais mapas, maquetes, globos terrestres, esquemas, figuras táteis/baixa visão, entre outros que podem ser utilizados por estudantes com outras deficiências, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI) etc.

Para confecção de cada RD são consideradas as seguintes etapas:

1 - Diagnóstico social estudantil - Em cada início de semestre é necessário saber quem são os estudantes com deficiência e quais disciplinas irão cursar. A partir desta identificação faz-se contato com os professores responsáveis sobre a dinâmica da disciplina, cronograma do conteúdo e recursos imagéticos a serem utilizados, a exemplo de quadros, tabelas, esquemas, gráficos, imagens, mapas, figuras, entre outros.

2. Reunião com a equipe: Pauta e estratégias – Para cada disciplina que o ED cursará deverá haver uma reunião com a tutoria, equipe que fará a confecção do RD, professor da disciplina e o ED. As questões tratadas serão: compreensão do nível da deficiência do estudante; entendimento do tema em que o recurso será aplicado; sugestão de bibliografias complementares; cronogramas para confecção, entrega, uso do RD na aula.

2.1) Planejamento para confecção do recurso didático tátil

Após receber as imagens originais, organizam-se os prioritários conforme o cronograma das aulas que foi disponibilizado pelo professor para tutoria ou pelo bolsista que irá acompanhar o ED. Este envio poderá ser em papel ou por e-mail. No exemplo a seguir temos uma imagem do desenho de Humboldt, denominado de ‘Naturgemalde’, sobre a natureza das plantas nas proximidades do vulcão Chimborazo, nos Andes. Esta figura contém um perfil topográfico leste-oeste do Chimborazo, com informações nas margens sobre temperatura, pressão, umidade e altitude relacionados com a fauna e a flora que habitavam cada substrato ao longo da montanha. Após a definição da imagem foram selecionados os materiais que compuseram a imagem tátil, como pode ser observado na figura a seguir.



Figura 6 – Imagem em tinta de *Naturgemalde*, de Humboldt, sobre a geografia das plantas. Ao lado a imagem tátil adaptada com materiais texturizados, e em cima o acetato moldado no *termoform*, utilizado pela estudante DV, na disciplina de Epistemologia, no curso de mestrado em Geografia do Programa de Pós-graduação, da UFSC.

Fonte da imagem original: http://www.greyroom.org/issues/73/96/air-as-medium/ e acervo LabTATE.

Esta etapa segue os critérios da MLabTATE referentes ao tamanho e ao tipo de substrato, tamanho e generalização da imagem, escolha dos materiais que comporão a informação tátil pontual, linear, zonal e o Braille.

2.2) Seleção dos materiais e confecção

Na MLabate busca-se por uma estética gráfica, com tamanhos e *layouts* padronizados, como a escrita Braille. Pois nessa linguagem não é possível variar o tipo e nem o tamanho da fonte. Mantém-se o tamanho da cela Braille aproximadamente de 4mm por 8mm.

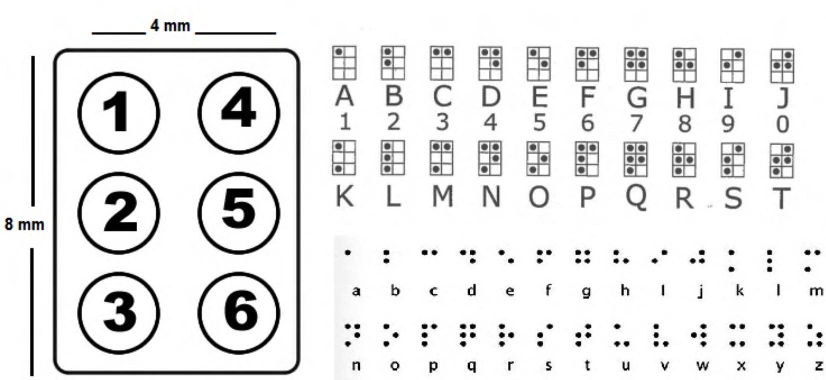


Figura 7 - Cela Braille e parte do alfabeto Braille.

Fonte: Adaptação de imagens da internet e de Brandão (2015).

A cela Braille, predominantemente apresenta tamanho único em todos os idiomas, com a localização e a dimensão sem alterar substancialmente, como pode ser observado

na figura 7. Lembre-se, letras ou sinais em tamanhos maiores, menores ou rebuscados irão dificultar a compreensão dos caracteres e signos. Para a MLabtate a estética gráfica, como a da escrita Braille, aparenta ser mais pobre, com menos detalhes e mais generalizada. Aqui predomina o “menos, é mais”.

Os materiais usados são geralmente de papelaria e de armarinho, tais como linhas, miçangas, tipos de papeis etc., preferencialmente de baixo custo. Cada imagem que será adaptada ou confeccionada tem a sua especificidade, que pode ser figuras, mapas, esquemas, gráficos etc. A seleção dos materiais irá depender da imagem. No caso específico da informação tátil, esta será testada quanto ao substrato, tamanho, significação tátil, aceitação e facilidade no manuseio, estimulação visual, fidelidade e resistência. Cerqueira, Ferreira (1996) descrevem sobre alguns critérios que auxiliaram a MLabTATE in Nascimento et al (2016) e labtate.ufsc.br.

a) Substrato: Substrato é a base que receberá a imagem tátil/baixa visão adaptada ou confeccionada que deverá ser rígida, tipo papel cartão, papelão, acrílico, madeira, metálica etc. para que não deforme e que seja confortável no manuseio. O tamanho não deverá exceder ao tamanho A3 (42cm x 29,7cm). Este tamanho permite colocar a imagem e a legenda, caso seja necessário. Se não houver legenda e a imagem permitir leitura tátil, poderá ser no tamanho A4 (21cm x 29,7cm) (Nogueira, 2008).

b) **Tamanho:** Os materiais devem ser selecionados em tamanho adequado às condições da deficiência dos estudantes. Quanto aos estudantes com deficiência visual, sugere-se a referência da cela Braille 8mm x 4mm, pois materiais excessivamente pequenos dificultam a leitura ou perdem-se com facilidade. Enquanto o exagero, pode prejudicar a apreensão da totalidade, a exemplo de áreas maiores do que a palma da mão.

c) **Significação tátil**: O material precisa possuir uma superfície perceptível, constituindo-se de diferentes texturas, para melhor destacar as partes componentes, como por exemplo liso/áspero, fino/espesso, alto/baixo etc.

d) **Aceitação e facilidade no manuseio**: O material não deve ferir ou irritar a pele, e deve ainda ter um manuseio prático e agradável. O uso de lixa, materiais pontiagudos, aquosos, pegajosos, podem prejudicar a aceitação e a leitura.

e) **Estimulação visual**: O material deve ter cores fortes e contrastantes para estimular as pessoas que têm baixa visão. Como rosa choque, azul ciano, amarelo canário, verde claro, vermelho carmim e preto. Quanto ao contraste, muitas pessoas com baixa visão preferem o amarelo com preto. Outro aspecto é a fonte dos caracteres alfanuméricos para as pessoas com Dislexia [dificuldade (dis) com palavras (lexia)], cegos baixa visão e outras pessoas com lesões que têm dificuldade com a leitura de certos caracteres como a fonte Times New Roman, que possui serifas (são pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras). Esses caracteres atrapalham a leitura, assim como impedem que essas pessoas possam ter um raciocínio adequado do texto. Neste sentido, sugere-se o uso das fontes dos caracteres como a Arial, Helvética, Courier, Verdana ou

Computer Modern Unicode, pois essas fontes têm maior impacto no desempenho na leitura e cognição (Silva, Maurilio, 2018; Hillier, 2006).

f) **Fidelidade e resistência**: O material deve ter sua representação próxima ao modelo original e ser confeccionado com materiais duráveis, que não se estraguem ao manusear.

2.3 - Aplicação e pré-teste: Para finalização do RD, é necessário que tenha um bolsista ou funcionário DV ou até mesmo o estudante para testar RD Tátil. Pois é para eles, e somente eles saberão o quanto aprenderão ou não com o RD tátil. Neste momento, poderão informar se há confusão, sobreposição, ausência ou outra característica da informação tátil. Caso o RD seja reprovado, este deverá ser refeito.

3 - Aplicação e Avaliação do recurso didático na prática em sala de aula: A aplicação e avaliação no momento da aula é de suma importância para comprovação da eficácia na aprendizagem com o RD. Pois é o momento em que o professor pode sentir mais confiança em garantir que o ED possa ter as mesmas condições de aprendizagem daqueles que não possuem deficiência.

4 - Análise do aproveitamento pedagógico na avaliação para aprendizagem: A avaliação ainda é considerada como métrica de aprendizagem do estudante, como também para identificar o sucesso ou fracasso da prática pedagógica do professor. Porém, sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência, sugere-se observar as potencialidades e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, principalmente considerando as suas habilidades e dificuldades (Luckesi,1990; Alencar, 1994; Lunt, 1995; Rojas, 1997; Aranha, 2000; Oliveira, 2003; Sartoretto, 2010).

Tem-se ciência que com o advento das tecnologias assistivas há possibilidade de otimizar a confecção dos RDs com equipamentos sofisticados, porém essa tecnologia ainda requer profissionais especializados e o custo é elevado. Porém, a real necessidade está na padronização da confecção dos recursos didáticos geocartográficos táteis como mapas, maquetes geográficas, globos terrestres, bloco diagramas e outros modelos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, como proposto, é um ensaio para proposição de um protocolo para apoio ao processo educativo na educação superior de estudantes com deficiência, especificamente com cegueira ou baixa visão. Apresentou-se as experiências do curso de graduação de Geografia, com a sua primeira estudante cega formada, assim como os resultados das diversas pesquisas e de extensão do LabTATE, permitindo alcunhar a Metodologia LabTATE. Mas o primordial para uma instituição educacional ser inclusiva é garantir que o ambiente e a comunidade sejam acolhedores; ofereça formação continuada aos docentes sobre a educação inclusiva e que suas práticas pedagógicas possam atender as diferentes formas de participação e aprendizagem diante da deficiência. Que possa oferecer recursos,

estratégias e metodologias diversas, que o processo avaliativo seja adequado a realidade do estudante com deficiência, eliminando barreiras e constructos irrelevantes na trajetória acadêmica dos estudantes, ou seja, promover ações anticapacitistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Cristina de e NOGUEIRA, Ruth Emília. **Mapa Tátil, passaporte para a inclusão social**. Extensio (Florianópolis), v. 2, p. 3/3-36, 2005.

ANDRADE, Leia; CUSTODIO, Gabriela Alexandre; RÉGIS, Tamara Castro; NOGUEIRA, Ruth Emília. LabTATE: The contribution of Tactile Cartography in Geography Education using accessible teaching materials. In: **CARTOGRAPHY BEYOND THE ORDINARY WORLD' JOINT ICA SYMPOSIUM**, 2015, Niterói. Cartography beyond the ordinary world. Budapest: Department of Cartography and Geoinformatics, 2015. v. 01. p. 95-104.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; NUERNBERG**,** Adriano Henrique. **As Concepções de Deficiência e as Implicações nas Práticas Pedagógicas.** Congresso de Educação Básica. Florianópolis, 2018. Disponìvel em: https://www.academia.edu/35936469/AS_CONCEP%C3%87%C3%95ES_DE_DEFICI%C3%8ANCIA_E_AS_IMPLICA%C3%87%C3%95ES_NAS_PR%C3%81TICAS_PEDAG%C3%93GICAS. Acesso em 23 de maio de 2021.

BRANDÃO, Ida. **Alfabeto Braille – Ficha de atividade**. 2015. https://freewareneesite.files.wordpress.com/2016/03/alfabeto-braille.pdf. Acesso em 26 de maio de 2019.

BRASIL. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Diário Oficial da União, Seção 1, P.2, 7 de julho de 2015.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Recursos didáticos na educação especial**. In: Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant n.5 (dez.1996), p. 24-29.

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Brasília: Série Anis, 28(1), p. 1-10, 2003. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf.

FIGUEIREDO, Manuel de Andrade de. **Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar**. Offerecida á Augusta Magestade do Senhor Dom Joaõ V. Rey de Portugal. Primeira parte / por Manoel de Andrade de Figueiredo, Mestre desta Arte nas cidades de Lisboa Occidental e Oriental. Lisboa Occidental: na Officina de Bernardo da Costa de Carvalho, Impressor do Serenissimo Senhor Infante, 1722. 156 p. Disponível em: https://purl.pt/107/4/res-3075-a_PDF/res-3075-a_PDF_24-C-R0150/res-3075-a_0000_est-156_t24-C-R0150.pdf. Acesso em 23 de março de 2021.

HILLIER, Robert Alan. **A typeface for the dyslexic reader. Thesis in partial fulfilment of the requirements of Anglia Ruskin University for the degree of Doctor of Philosophy.** ANGLIA RUSKIN UNIVERSITY, 2006. disponível em: https://www.sylexiad.com/img/uploads/docs/thesis.pdf Acesso em 23 de junho de 2020.

LabTATE. **Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar**. 2019. Disponível em: www.LabTATE.ufsc.br. Acesso em 26 de maio de 2019.

LOCH, Ruth Emília Nogueira. **Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais**. Portal da Cartografia. Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1362. Em 24/05/2019.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A Construção do professor de ensino e a avaliação**. Idéias, n. 8, p. 71-80. São Paulo: FDE, 1990.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1995.

MARQUES, katiúscya Albuquerque de Moura**. Cartografia Tátil e Ensino de Geografia no Centro de Habilitação e Reabilitação do Piauí (Charce).** Dissertação**.** Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFPI. 2019.

MELLO, Humberto Bethoven Pessoa de. **Produção e validação da Caixa Tátil-Sonora como ferramenta educacional de Tecnologia Assistiva para alunos deficientes visuais.** Dissertação - (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, 2018. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7404672.

MELLO, Humberto Bethoven Pessoa de. T**ecnologia assistiva: caixa tátil sonora como ferramenta de ensino para alunos deficientes visuais**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÂO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/tecnologia-assistiva--caixa-tatil-sonora-como-ferramenta-de---ensino-para-alunos-deficientes-visuais> Acesso em: 13 abr. 2021.

NASCIMENTO, Rosemy da S.; CROSTA, Álvaro; NOVO, Evlyn Márcia de Moraes; GARCIA, Gilberto; CARVALHO, Vitor Celso de. **Diagnóstico do ensino de Sensoriamento Remoto no Brasil - Material Didático**. In: I Jornada de Educação em Sensoriamento Remoto, 1996, São José-SP. I Jornada de Educação em Sensoriamento Remoto. São José-SP: INPE, 1996. v. 1. p. 2-22.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. **Mãos, cérebro e paisagem: tríade do conhecimento para deficientes visuais através de maquetes geográficas táteis**. In: Ruth Emilia Nogueira. (Org.). Motivações hodiernas para ensinar Geografia - Representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: Nova Letra, 2009, v. 1, p. 1-252.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Protocolo para Inclusão Educacional do Deficiente Visual na Educação Superior – Uma Proposta**.** In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÂO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR**, 2019 Florianópolis. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/protocolo-para-inclusao-educacional-do-deficiente-visual-na-educacao-superior-----uma-proposta>..Acesso em 23 de maio de 2021.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva; CROSTA, Álvaro; NOVO, Evlyn Márcia de Moraes; GARCIA, Gilberto; CARVALHO, Vitor Celso de. Diagnóstico do ensino de Sensoriamento Remoto no Brasil - Material Didático. In: **I Jornada de Educação em Sensoriamento Remoto**, 1996, São José-SP. I Jornada de Educação em Sensoriamento Remoto. São José-SP: INPE, 1996. v. 1. p. 2-22.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva; HOFFMANN, Geovano Pedro; MARCOLINO, Diana. Metodologia LabTATE – Processos e Recursos Didáticos no Ensino Superior de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para Apoio ao Estudante com Deficiência Visual. VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: **livro de Atas Bragança**. Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, 2016. P 2404-2416. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12934/3/Atas_CMEA2016-1.pdf. Acesso em 25 de maio de 2021.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva; PAULINO, Luia Antônio; FERRETTI Orlando. O ensino superior de Geografia para deficientes visuais-DVS. Uma experiência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). In: **XII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG-2013**), João Pessoa-PB, 2013. p. 701-714.

NOGUEIRA, Ruth Emília. **Padronização de mapas táteis: um projeto colaborativo para a inclusão escolar e social.** PONTO DE VISTA, Florianópolis, n. 9, p. 87-111, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/20426/18660/64913. Acesso em 24 de maio de 2021.

NOGUEIRA, Ruth Emília. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**. Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1362. Acesso em 24/05/2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência.** In: MARQUEZINE, M. C. et al (org.). Inclusão. Londrina: Eduel, 2003.

ROJAS, M. F. **Independência na adolescência e vida adulta**. Temas sobre desenvolvimento, v.6, n.35, São Paulo: Memnon, 1997.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Como avaliar o aluno com deficiência?** Tecnologia e Educação. 2010 http://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%AAncia.pdf.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf. Acesso em 24 de abril de 2021.

SILVA, Ínali Vieira da, MAURILIO, Rafael Hoffmann. **A tipografia no auxílio da leitura e compreensão textual de pessoas disléxica.** Design Gráfico, 2018. Disponível. em: http://www.site.satc.edu.br/admin/arquivos/31347/inali-vieira-da-silva.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2021.

SOUZA, Sandra Regina Carrieri de. **Política institucional de inclusão educacional:** desafios e possibilidades na Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://www.bu.ufsc.br/teses/PPAU0047-D.pdf. Acesso em 06 de maio de 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 18 ago 2021.

CAPÍTULO 9

A IMPORTÂNCIA DO OLHAR ANTROPOLÓGICO E DA ETNOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR NO PROCESSO DE TRANSMISSÃO DO PENSAMENTO SOCIOLÓGICO

Data de aceite: 10/01/2022

Amanda Gomes Pereira
UFMA – Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo, Docente Adjunta na Licenciatura em Ciências Humanas/ Sociologia
http://lattes.cnpq.br/4472099996822599
http://orcid.org/0000-0002-7174-3843

Juliana Moraes Casto
UFMA – Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo, licencianda em Ciências Humanas/ Sociologia
http://lattes.cnpq.br/4140485612221381

Lucas Oliveira dos Santos
UFMA – Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo, licenciando em Ciências Humanas/ Sociologia
http://lattes.cnpq.br/9700349402825801

RESUMO: A recente inserção da Sociologia no currículo da educação básica trouxe o desafio de tradução do conhecimento produzido no ensino superior para a linguagem do ensino médio. Nesse sentido, essa proposta vem ressaltar a importância da etapa de observação do estágio supervisionado das licenciaturas em Ciências Humanas/ Sociologia e da etapa de ambientação do Programa Residência Pedagógica, vivenciadas a partir da elaboração de etnografias dos espaços escolares como fator imprescindível para esse processo. Ao utilizarmos essa metodologia de pesquisa, a escola passou a ser compreendida pelo diálogo com as diferentes perspectivas dos atores envolvidos nesse ambiente. Visto que o objetivo principal da disciplina é formar para a cidadania, destaca-se que, ao promover essa formação partindo de um conhecimento contextualizado e interdisciplinar, contribui-se para a apreensão pelos estudantes de suas realidades sociais, tornando-os agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a construção de um olhar antropológico permite o estabelecimento de pontes e o exercício da alteridade pelos alunos e alunas - tão necessário em nossa frágil democracia. Dessa forma, este trabalho traz as experiências dos autores durante o estágio e na realização de um subprojeto vinculado a esse programa do governo federal para ilustrar como estratégias e metodologias de ensino de sociologia surgem a partir da observação do cotidiano escolar e das relações estabelecidas pelas pessoas que compartilham desse cotidiano. As referências que embasam nossas análises são: Bernard Lahire (2014), as Orientações Curriculares do Ensino Médio-BRASIL (2006), Roberto Cardoso de Oliveira (1996) e Claudia Fonseca (1999). Desse modo, ressaltamos as contribuições do conhecimento antropológico na elaboração de um olhar sociológico mediado pelas interações sociais vivenciadas nos espaços escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Sociologia. Estágio Supervisionado. Etnografia Escolar.

THE IMPORTANCE OF THE ANTHROPOLOGICAL AND ETHNOGRAPHIC VIEW AT SCHOOL SPACE IN THE PROCESS OF TRANSMITTING THE SOCIOLOGICAL THINKING

ABSTRACT: The recent insertion of Sociology in basic education curriculum brought up the challenge of translating the knowledge produced in higher education into a language for secondary education. Therefore, this proposal emphasizes the importance of the observation stage on supervised internship of degrees in Human Sciences/Sociology and the setting stage in the Pedagogical Residency Program, experienced from the elaboration of ethnographies of school spaces as an essential factor for this process. By using this research methodology, we understand the school through the dialogue with different perspectives of the actors involved in this environment. Since the main objective of the course is to train for citizenship, we highlight that, by promoting this training based on contextualized and interdisciplinary knowledge, we can contribute to students' comprehension of their social realities, while making them active agents in the teaching-learning process. Furthermore, the construction of an anthropological perspective allows the students to establish bridges and to exercise their alterity – which is so necessary in our fragile democracy. Thus, this work brings up the authors' experiences during the internship and in the execution of a subproject linked to this federal government program in order to illustrate how sociology teaching strategies and methodologies emerge from the observation of everyday school life and the relationships established by people who share this daily routine. The references that support our analysis are: Bernard Lahire (2014), Curriculum Guidelines for High Schools-BRASIL (2006), Roberto Cardoso de Oliveira (1996) and Claudia Fonseca (1999). So then, we emphasize the contributions of anthropological knowledge in the development of a sociological look which is mediated by social interactions that were experienced at school spaces.

KEYWORDS: Teaching of Sociology. Supervised internship. School Ethnography.

Os marcos legais que regulamentam a educação básica no Brasil destacam a importância de uma formação ética e cidadã. O objetivo principal do ensino fundamental e médio é formar para a cidadania, valor que possui centralidade no acesso igualitário à educação. Sob esse prisma, os Direitos Humanos desempenham um papel primordial. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Art 9º da Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, os princípios que norteiam a educação brasileira estão pautados na:

> [...] Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano (BRASIL, 2006: 25).

No processo de implementação desses princípios, as Ciências Sociais exercem um protagonismo na garantia e consolidação desses direitos. Neste trabalho, trataremos mais especificamente da relação da Sociologia e da Antropologia na consolidação dos princípios

dos Direitos Humanos nos ambientes de formação escolar. Nosso intuito é destacar como o trabalho em conjunto da pesquisa e do ensino nesses espaços têm a contribuir para o exercício da tolerância, o respeito à diversidade e a construção de relações intersubjetivas pautadas pela alteridade.

A inserção do ensino de Sociologia no Ensino Médio, fato recente na educação básica no Brasil – apesar das inúmeras tentativas anteriores de inserção dessa disciplina –, foi defendida como processo fundamental para a formação cidadã dos indivíduos, bem como para a *desnaturalização* e o *estranhamento* da realidade social (LAHIRE, 2014). Por se relacionar ao conhecimento produzido pelo senso comum, uma vez que a tanto a Sociologia como a Antropologia se valem dele para as suas pesquisas e reflexões, cabe às Ciências Sociais demonstrar a diferenciação do conhecimento que elaboram desse conhecimento cotidiano e tradicional, que não tem a pretensão de se basear em dados e fundamentos científicos. Romper com as generalizações e opacidades produzidas pelo senso comum é uma das contribuições do pensamento sociológico e antropológico para a formação de cidadãos mais conscientes da realidade social em que vivem e, desse modo, mais críticos com relação a ela. Nesse processo, o docente possui um importante papel, pois a sociologia enquanto disciplina valoriza os contextos sociais de origem dos sujeitos sociais e sua inserção nas dinâmicas sociais. Assim, o docente deve elaborar metodologias pautadas em temas e assuntos que promovam um *alargamento do universo do discurso humano* (GEERTZ, 1978), possibilitando uma compreensão dos sujeitos históricos em seus contextos sociais.

> Os estados, em toda parte do mundo, sublinham a necessidade de formar para a cidadania, e visam geralmente responder a essa exigência pelo ensino moral ou da educação cívica. Ora, as ciências do mundo social poderiam e até mesmo deveriam estar no centro dessa formação: o relativismo antropológico (que não tem nada a ver com um indiferentismo ético), a tomada de consciência da existência de uma multiplicidade de “pontos de vista” ligada às diferenças sociais, culturais, geográficas, etc., o conhecimento de certos “mecanismos” e processos sociais etc., tudo isso poderia utilmente contribuir para formar cidadãos que seriam um pouco mais sujeitos de suas ações em um mundo social desnaturalizado, um pouco menos opaco, um pouco menos estranho e um pouco menos indomável (LAHIRE, 2014: 59).

No texto “*Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia*?”, o sociólogo francês Bernard Lahire faz a defesa da inclusão das reflexões sociológicas nos primeiros anos da formação educacional, já nas etapas relacionadas à formação da criança. Para o autor (2014), a apreensão da realidade, dos costumes e das tradições de seu universo cultural durante a infância deve ser acompanhada de uma relativização do mundo social. Nesse sentido, ao tomar conhecimento dos valores e crenças da sociedade em que vive, a criança também teria contato com a diversidade de crenças e valores de outras culturas e sociedades, compreendendo que, ao invés de universal, sua percepção da realidade é fruto de um processo histórico e social.

1 | OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E OS PROGRAMAS DE ENSINO: O ESPAÇO ESCOLAR PELA ÓTICA DO ENSINO E DA PESQUISA

É importante ressaltar que a sociologia é caracterizada como uma ciência da modernidade no que diz respeito à comparação com as outras. Apesar de ser uma disciplina fundamental na formação cidadã dos indivíduos, a inserção da disciplina no currículo básico escolar como obrigatória não garantiu a sua consolidação na educação básica – sobretudo na questão do horário destinado à disciplina, sendo ministrada apenas uma vez na semana em cada série do Ensino Médio, como ocorre nas escolas do município de São Bernardo. Segundo Vargas (S/A, p. 6).

> Com uma carga horária, em geral uma hora-aula semanal apenas, e isolamento na estrutura curricular, o ensino da sociologia fica confinado e limitado a um trabalho superficial e apressado, de difícil continuidade, na contracorrente da própria natureza dos conhecimentos construídos ao longo da história das ciências sociais.

Esse continua sendo um desafio enfrentado no que tange ao ensino de Sociologia, uma vez que essa questão do horário limita o tempo do professor em sala de aula, sem que o mesmo possa ter tempo de aprofundar o conteúdo, se valendo de novas metodologias para o desenvolvimento de projetos. Há desafios a ser transpostos. O pensamento sociológico confronta a visão crítica apoiada no senso comum – que explica a sociedade como mero resultado de diferentes instituições sociais. Durkheim, considerado o pai fundador da Sociologia, destaca a importância dela se distanciar da percepção do senso comum.

> [...] enquanto se contentar com a elaboração das ideias comuns empregando uma lógica apenas mais elaborada do que a do vulgo e, por conseguinte, enquanto não superar nenhuma competência especial nos indivíduos que a cultuam, não estará em posição para falar com bastante força e fazer calar paixões e preconceitos (DURKHEIM, 1987, p. 126-127)

Para tanto, contribuir para a formação de profissionais que se dedicarão a função de ensinar o olhar sociológico – aguçando nos adolescentes o interesse pela pesquisa e linguagem abstrata e científica – se delineia como tarefa desafiadora, ao mesmo tempo em que necessária no contexto histórico e social em que vivemos. Nesse sentido, atenta-se para os impactos ao se aliar ensino e pesquisa na formação dos licenciandxs de Ciências Humanas/ Sociologia, do campus de São Bernardo, a partir de relatos de experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado do Ensino Médio e o Programa Residência Pedagógica.

É possível compreender que os estágios supervisionados no Ensino Médio representam uma oportunidade de formação para os discentes, colocando-os diante de uma realidade profissional a qual se encontrarão, agregando suas referências com relação a sua identidade profissional, aos conhecimentos da docência e as posições que serão necessárias para o exercício da profissão (PIMENTA e LIMA, 2004). Nesse contexto,

percebe-se que a inserção dos estudantes no ambiente escolar proporciona vivenciar o cotidiano das instituições e contribui para formação dos licenciandos e licenciandas. Nessa etapa de formação, os discentes utilizam conhecimento sobre o conteúdo que necessita a ser ensinado, ou seja, as concepções gerais de ensino e aprendizagem. É durante o estágio que acontece a interação entre o estagiário/ estagiária com o futuro docente e a sala de aula, sendo neste período que os discentes acadêmicos dão os primeiros passos da sua formação ao se depararem com a realidade vivida pelos docentes da educação básica. Além disto, da didática, apresentando a oportunidade para aprender a ensinar, integrando as dimensões teórica e prática. Porém, esses estágios supervisionados são de curto prazo, muitas das vezes os acadêmicos são postos nesse ambiente sem uma preparação adequada para atuar na prática. Assim, eles sentem dificuldades em ministrar as aulas, inseguros no desenvolvimento das atividades.

Durante a experiência de estágio como licencianda do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/ Sociologia, uma das autoras deste texto – licencianda do curso – sentiu que não estava devidamente preparada para a realização da prática. Como o texto "Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) ressalta, às vezes a formação por demasiada teórica fica dissociada da reflexão sobre a prática docente. Além disso, a organização das disciplinas do curso, com Metodologia do Ensino de Sociologia sendo ofertada após o estágio, acaba levando os discentes a reproduzirem as técnicas e estratégias de ensino utilizadas na educação superior – o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem no ensino médio. Os estudantes do curso de licenciatura interdisciplinar por não verem na docência na educação básica como uma profissão atraente, acabam menosprezando as atividades de estágio, justificando pela falta de interesse em atuar nessa etapa de ensino. Esse contexto se assemelha ao da Alemanha na metade de século XX descrito por Theodor Adorno em seu texto "*Tabus acerca do Magistério*". Segundo o autor (1995):

> Permitam-me começar pela exposição da experiência inicial: justamente entre os universitários formados mais talentosos que concluíram o exame oficial, constatei uma forte repulsa frente aquilo a que são qualificados pelo exame. Eles sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas. É importante ressaltar que tenho a oportunidade de acompanhar um contingente não desprezível de tais formados, com motivos para supor que não se trata de uma seleção negativa. (ADORNO, 1995, p. 97).

Desse modo, tanto a observação das aulas, como a regência e as microaulas são desenvolvidas em curtos períodos, com o mínimo de dedicação e apreço. Não há, por parte da grande maioria dos estudantes do curso, uma consciência e reflexão sobre a importância do estágio em sua formação como futuros professores.

A hipótese deste trabalho é que o incentivo na formação do professor de Sociologia é fundamental para o desenvolvimento e sucesso da disciplina. A defesa é que o professor/

professora formado/a na disciplina garante maior qualidade do ensino ministrado em sala de aula – principalmente, em se tratando de um município que durante anos não contou com a presença de professores efetivos de Sociologia formados na área.

> Na maior parte dos estados nordestinos, assim como no restante do pais, a proporção predominante dos profissionais que lecionam Sociologia não possui formação acadêmica para tanto, e mesmo quando a possuem encontram limites estruturais para produzir uma 'desnaturalização da realidade social', tal qual preconizado pelas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OLIVEIRA apud BRASIL, 2006).

Outrossim, percebendo que muitas vezes a disciplina passa a ser ministrada por um professor que não possui formação na área, isso acaba prejudicado o estudante, tendo em vista que ele só terá contato com docentes formados na área quando ingressar na universidade. Para tal, é preciso um investimento dos cursos de licenciatura em Sociologia, em Ciências Sociais e em Ciências Humanas/ Sociologia na tentativa de formação desses discentes de modo a destacar a importância do magistério, pois é a partir desse investimento que os estudantes serão capazes de realizar a tradução do conhecimento produzido no ensino superior para a linguagem do ensino. Para a construção de pontes e tradução, a inserção desde cedo no ambiente escolar contribui para a elaboração de estratégias e metodologias de ensino, com a contextualização dos conteúdos, aproximando-os da realidade dos alunos e alunas, permitindo uma maior aproximação entre o conhecimento apreendido teoricamente nas universidades e as habilidades práticas necessárias aos egressos dos cursos de licenciatura ao assumirem as salas de aula da educação básica no nosso país.

Os professores que ministram as aulas essa disciplina definem a sociologia como sendo uma ciência de formação dos estudantes, propiciando a aquisição da linguagem científica. Como destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/ Ciências Humanas e suas tecnologias (1998), por ser responsável pela transmissão de uma linguagem, a Sociologia se relaciona diretamente com os conteúdos das áreas de Linguagens e Códigos.

> Se, por outro lado, a vida social pode ser entendida como um conjunto de práticas (re)produzidas, analogicamente podemos tomar a vida social como um tipo de linguagem. Em outros termos, como um sistema de comunicação, de cuja constituição e atribuição de sentido participamos. Sendo assim, a linguagem é falada por atores e utilizada como meio de comunicação e interação, formando uma estrutura dotada de sentido.
>
> Dentro dessa concepção, a Sociologia poderia trabalhar em conjunto com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tomando por princípio a definição de instituição social como um padrão de controle imposto pela sociedade. Peter e Brigite Berger analisam a linguagem como sendo a instituição fundamental da sociedade, que permite a objetivação, a interpretação e a justificação da realidade (PCN's Ensino Médio, BRASIL. 1998: 46).

Nessa perspectiva, a metáfora da linguagem como representação da vida social enseja uma reflexão sobre a dimensão da comunicação no estabelecimento de relações sociais. Educar para a cidadania, seguindo esse prisma, é tarefa calcada no diálogo para a construção de consensos e de elaboração de sentidos.

Essa inserção não apenas nas atividades de regência, mas também de pesquisa, tem por intuito aguçar nos discentes um interesse em perceber as escolas como espaços de reflexão e de produção de pesquisas e conhecimento na área da educação, promovendo conexões entre a docência e a pesquisa. A vivência do cotidiano escolar permite o aguçar nos discentes um interesse em perceber no ambiente escolar como espaços de reflexão e de produção de pesquisas e conhecimento na área da educação, promovendo conexões entre a docência e a pesquisa. O processo de ensino-aprendizagem passa ser percebido através das sociabilidades estabelecidas entre os diferentes atores que compartilham desses espaços, contribuindo para o estabelecimento de uma vivência democrática. As escolas, principalmente às públicas, com a universalização do acesso ao ensino fundamental nos anos 90, passaram a abrigar uma pluralidade e diversidade de atores sociais, representando um microcosmo da sociedade.

A pesquisa etnográfica nas escolas permite um olhar e ouvir, como destaca Roberto Cardoso de Oliveira (1996), que busca uma abertura a perspectiva e a percepção do mundo pela lente de outrem. Processos distintos que se entrelaçam no processo de construção da compreensão das relações sociais estabelecidas nesse cenário, cujos poderes não são distribuídos de maneira equânime. Ao adentrar nesses universos, o pesquisador/ a também se vê imerso em relações que o permitem questionar e refletir sobre as suas próprias percepções e referências. No caso específico, o licenciando em Ciências Humanas/ Sociologia – ou em Sociologia, Ciências Sociais – passa a refletir sobre as suas percepções acerca da prática docente e das metodologias capazes de promover a *imaginação sociológica*. Ao tomarem conhecimento dos contextos dos estudantes, podem desconstruir discursos acerca da eficácia/ ineficácia da aprendizagem, além de trocar experiências com os profissionais de ensino que acumulam anos em suas atividades.

Destaca-se aqui a oportunidade que o Programa Residência Pedagógica do Governo Federal – financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) –, ao possuir uma carga horária maior que a do estágio docente, permitiu aos discentes adentrarem nesses contextos escolares. Queremos trazer como exemplo, a experiência no Anexo do Centro de Ensino Deborah Correia Lima, no Povoado Coqueiro, em que os licenciandxs tiveram a oportunidade de observar e acompanhar as aulas de Sociologia no Ensino Médio e no EJAI – Programa de Jovens, Adultos e Idosos. A participação dos discentes no EJAI foi fruto de uma parceria estabelecida com a Prefeitura de São Bernardo. Devido a distância de cerca de 30km do Distrito da sede do município, seria inviável a realização do subprojeto na localidade sem o apoio da Secretaria Municipal de São Bernardo, que nos cedeu um ônibus para o transporte dos discentes.

Os desafios enfrentados pelos residentes ao realizarem as atividades do subprojeto no povoado – cansaço com o deslocamento, insegurança na estrada devido aos casos de assalto – retratam os percalços enfrentados pelos alunxs dessa localidade. Há uma proposta do governo do estado do Maranhão de direcionar os estudantes dos povoados dos municípios para as escolas da sede. No caso de São Bernardo, essas escolas que se localizam na parte central já sofrem com as consequências da superlotação. Além disso, os períodos chuvosos acabam afetando diretamente os estudantes dessas regiões que, devido a alagamentos, falta de manutenção nos ônibus, atrasos, ficam prejudicados.

Na primeira visita ao Anexo, que funciona em uma escola cedida pela rede municipal de ensino, os discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ Sociologia do Campus de São Bernardo, que residem na sede, ficaram impactados com a precariedade das condições de estrutura do prédio. Esse contato possibilitou a percepção das desigualdades sociais em territórios tão próximos, porém tão distantes com relação ao acesso aos diferentes bens. A apatia que alguns demonstravam com relação ao programa e o desinteresse pela docência na educação básica contrastou-se após o contato com essa realidade tão dispare – desconhecida por eles – e, ao mesmo tempo, tão próxima. Ao se permitirem ser afetados e afetadas por aquele contexto, sentiram-se instigados a pensar alternativas para intervir, positivamente, na melhoria da qualidade de ensino ofertado pela escola.

Dessa experiência, surgiu a ideia de elaboração de um Projeto de Intervenção que estimularia a apreensão da leitura e da linguagem. Ao observarem as aulas do EJAI, os residentes perceberam a necessidade de se trabalhar com a escrita e a leitura como formas de aquisição da linguagem. Em diálogo com a coordenação do subprojeto, foi pensado uma maneira de desenvolvê-lo a partir da interdisciplinaridade das disciplinas de Ciências Humanas – com especial ênfase para os conceitos e abordagens da Sociologia – e das Linguagens e Códigos. O processo de construção do conhecimento, nesse sentido, ao invés de partir de um programa fechado e pensado para estudantes deslocados de seus contextos sociais, se construiu de maneira inversa ao ser criado para atender uma demanda contextual. Essa proposta relaciona-se aos pressupostos que fundamentam a educação como um Direito Humano garantido, ao ser ampliado seu acesso, ampliam-se também os campos de possibilidade do compartilhamento de experiências e vivências democráticas.

Nesse sentido, esse programa experimental do governo federal tem a contribuir para reflexões acerca do Estágio Supervisionado ao introduzir no ambiente escolar a pesquisa acadêmica, em especial, a pesquisa etnográfica – pautada no princípio de compreensão do humano e de descrição das redes de significado das relações sociais. Ações que inserem o licenciado nos espaços escolares, fazendo-os compreender a importância dessa formação para a transformação do acesso e qualidade do ensino público. Os próprios licenciandos e licenciandas, nesses contextos, passam a perceber-se como sujeitos históricos e sociais que possuem papel significativo no processo de transformação social.

Na formação para a cidadania, o ensino dos Direitos Humanos é um dos temas a ser trabalhado pela Sociologia no Ensino Médio (BRASIL, 2006: 122). À disciplina cabe o papel de se pautar em argumentos científicos e metodologias de análise na busca pela desconstrução das percepções de senso comum, difundidas com relação a essa temática no país e no mundo.

2 | CONCLUSÃO

É consenso entre diferentes correntes do pensamento social que a construção de um *olhar sociológico*, a partir do estranhamento e desnaturalização das relações sociais, propicia a elaboração de uma compreensão dos fenômenos sociais para além do senso comum, ampliando a nossa compreensão do humano. Formar para a cidadania, o principal objetivo da disciplina de sociologia, se entrelaça com os esforços de produzir narrativas baseadas em métodos e análises científicas capazes de desconstruir o senso comum dialogicamente, contribuindo para que os indivíduos assumam uma postura de distanciamento em relação aos fatos da vida nos quais estão inseridos. Em uma sociedade democrática, essas práticas são fundamentais para que as garantias de direitos sejam efetivadas e a atinjam a todos os cidadãos. A História do Brasil é perpassada por regimes de governo autoritário e, o atual momento em que vivemos, é um dos mais longos períodos de governos democráticos. Por isso, o ensino de Sociologia e de Ciências Humanas possui papel de destaque na consolidação desse processo.

Assim, após o relatado, conclui-se que os cursos de licenciatura das universidades, em sua organização curricular e pedagógica, acabam priorizando a formação teórica em detrimento a formação prática. Esse fato, muitas vezes, tem consequências posteriores na carreira do licenciando e licencianda quando, ao buscar uma inserção no mercado de trabalho, não se sente suficientemente preparado para exercer o ofício de professor. Além disso, as condições precárias e os salários pouco atrativos acabam afugentando os formandos e formandas desses cursos. Pensar metodologicamente práticas educativas e propiciar experiências de contato com as distintas realidades escolares – como o Programa Residência Pedagógica estabelece como diretriz –, dessa forma, contribui para minimizar as dificuldades em atrair os discentes desses cursos para a educação básica – e, em especial, para a escola pública –, permitindo a esses que vislumbrem essa etapa educacional como um período de experiência profissional enriquecedora, com possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Ao criar essas estratégias, os cursos de licenciatura estariam cumprindo com o seu principal objetivo, ou seja, a formação de professores – principalmente para atuarem em regiões que possuem carência desses profissionais. Ao investir em uma formação de qualidade dos estudantes, contribuiriam, ainda, para a melhoria significativa da educação brasileira

REFERÊNCIAS

Livro:

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação, trad. W. Leo Maar, SP: Ed. Paz e Terra, 1995.

Capítulo de Livros:

LIMA, M. S. L. A escola como espaço de formação docente. In: ____ **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber livro, 2012. p.85-120.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio:** diferentes concepções. In: ____ Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.33-57.

Periódicos em Partes:

OLIVEIRA de, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever.** Revista de antropologia. São Paulo, USP, 1996, v.39n° 1.

OLIVEIRA, Amurabi. A formação inicial de professores de sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 06, n. 12, p. 285-299, jul.-dez. 2014

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. O Ensino da Sociologia: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. Acesso em 05/06/2021, disponivel em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf

Eventos:

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso.** Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

Leis e Decretos:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

________________. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

________________. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL/MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006, v. 3.

CAPÍTULO 10

GÊNERO E O MERCADO DE TRABALHO: O OLHAR DO ALUNO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 10/01/2022

Emily Cabral dos Santos
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-Paraíba
http://lattes.cnpq.br/4748956537208505
http://orcid.org/0000-0003-4066-2394

Joseval dos Reis Miranda
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-Paraíba
http://lattes.cnpq.br/6303738632950566
https://orcid.org/0000-0002-0713-0110

RESUMO: Essa pesquisa teve como objetivo entender como as questões de gênero influenciam o aluno egresso do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2014-2019, no que se refere a sua inserção no mercado de trabalho, com ênfase nas masculinidades e como eles veem as influências que as questões de gênero tiveram na escolha do seu curso, bem como as dificuldades apresentadas por eles na inserção no mercado de trabalho. Os autores e autoras que fundamentaram a presente pesquisa tratam sobre gênero, masculinidades e docência, dentre eles/elas, estão: Scott (1989), Saffioti (2004), Connell (1995), Moreno (2003), Beauvoir (2016), Carvalho e Rabay (2015), Louro (2011, 2007), Paraíso (2016) entre outras e outros. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de questionário *online* enviado para cinquenta e um alunos egressos do Curso de Pedagogia. Todavia, apenas dezoito alunos responderam completamente o questionário enviado. Os resultados apontam, para o preconceito no que se refere à atuação de homens na Educação Básica, sobretudo nas salas de aulas de Educação Infantil, além de apontar para a prática de distanciamento de homens pedagogos do exercício da docência. Somado a isso, os resultados apontam que, se pudessem escolher, os pedagogos não fariam o curso novamente em razão das dificuldades enfrentadas, por eles, para se inserirem no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de gênero. Pedagogo. Mercado de trabalho. Homens na Pedagogia.

GENDER AND THE LABOR MARKET: THE PERSPECTIVE OF THE STUDENT GRADUATES FROM THE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT: This research aimed to understand how gender issues influence the student who graduated from the Pedagogy course, at the Federal University of Paraíba (UFPB), in the period 2014-2019, with regard to their insertion in the labor market, with emphasis on masculinities and how they see the influences that gender issues had on the choice of their course, as well as the difficulties presented by them in entering the labor market. The authors and authors who founded this research deal with gender, masculinities and teaching, among them, are: Scott (1989), Saffioti (2004), Connell (1995), Moreno (2003), Beauvoir (2016), Carvalho and Rabay (2015), Louro (2011, 2007), Paraíso (2016) among others and others. It was a qualitative research, carried out through an online questionnaire sent to fifty-one graduate

students of the Pedagogy Course. However, only eighteen students completely answered the questionnaire sent. The results point to prejudice with regard to the role of men in Basic Education, especially in Early Childhood Education classrooms, in addition to pointing to the practice of distancing male pedagogues from the exercise of teaching. Added to this, the results show that, if they could choose, pedagogues would not take the course again due to the difficulties faced by them to enter the labor market.
KEYWORDS: Gender relations. Pedagogue. Job market. Men in Pedagogy.

1 I INTRODUÇÃO

Existe, em nossa sociedade, uma divisão sexual do trabalho, por meio da demarcação de lugares específicos a serem ocupados por homens e por mulheres. No contexto da docência**,** esta situação se corporifica, por exemplo, no fato de existir um maior número de mulheres, atuando na educação básica, e um maior número de homens, atuando no ensino superior (SENKEVICS, 2011). A profissão docente na Educação Básica, sobretudo nos níveis Infantil e Fundamental, está sempre associada às características consideradas como femininas, a exemplo das práticas do cuidar. Em contrapartida, na Educação Superior, há maior participação de homens, mais precisamente em áreas específicas, totalizando à maioria dos docentes neste grau de ensino (VIANNA, 2001). O acesso à educação, principalmente em nível superior, é a porta de entrada para uma atuação profissional valorizada e qualificada, todavia, podemos observar que, em relação a determinados cursos, ocorre uma maior participação de homens devido ao prestígio atribuído à profissão.

No entanto, o que leva homens e mulheres a se enquadrarem em profissões específicas? Quem determina o papel que o homem e a mulher devem exercer? A docência tem mais mulheres por que elas querem ou porque são condicionadas a exercê-la? Tais questionamentos são pertinentes, levando-nos a pensar onde estará a "raiz" destas ideias e a buscar respostas para as mesmas. Para respondê-las, no entanto, basta perguntar as mulheres que tipo de educação receberam. Neste caso, consideramos que a educação possui um papel extremamente importante, pois é a partir dela que podemos obter as respostas que precisamos.

Em nossa cultura, desde sempre, homens e mulheres já possuem suas tarefas e/ou funções predefinidas; dessa forma, compreendemos que já nascemos com tarefas predeterminadas, de acordo com o sexo em que somos "encaixados". Durante a infância, meninos e meninas recebem instruções de adultos (pai/mãe, professor/professora) que, baseado no sexo biológico, decidem sobre o que devem vestir, com quais objetos e pessoas devem brincar e como devem se comportar. Entretanto, não é devido exatamente as características sexuais (sexo biológico) que essas diferenças são acentuadas, mas pela forma como se pensa ou como se valoriza as mesmas.

É preciso, portanto, desconstruir este paradigma tradicional, que alicerça a sociedade, no sentido de possibilitar que mulheres e homens possam exercer o direito à

liberdade e à autenticidade de poder decidir sobre qual profissão deseja exercer. Desse modo, desobrigando-se de atuar em um determinando campo de atividade apenas porque a sociedade "obriga" ou condiciona. Há muito, havia-se definido que o homem pertencia ao mundo externo e a mulher, ao mundo interno. Essas definições sociais, impregnadas em nosso contexto social, não permitem que percebamos a sociedade patriarcal e androcentrista na qual vivemos.

Assim sendo, é possível perceber que, até mesmo, nas brincadeiras consideradas "de menino" e "de menina", a presença do patriarcado é central. Aos meninos estão direcionados brinquedos e brincadeiras que remetem ao mundo externo, como carros, futebol, jogos de estímulo cognitivo; por sua vez, às meninas estão destinados brinquedos e brincadeiras que apontam para o mundo interno, como brincar de boneca, de casinha, de cozinhar, etc. Nesse contexto, percebemos que existe também uma desigualdade e uma elevação das diferenças, presentes não apenas nos brinquedos e brincadeiras como também nas cores e tipos de roupa, que levam todos e todas a internalizar o pensamento de que a mulher está condicionada a viver à margem do homem.

Deste modo, a ideias de sexismo se tornam recorrentes na vida das mulheres, pois estas vivem em uma sociedade cuja cultura está fundamentada na masculinidade; compreendendo a mulher como fraca e submissa, e o homem como forte e dominador. Entretanto, apesar de a luta pela liberdade feminina ter avançado consideravelmente, ainda percebemos, a permanência e a valorização da desigualdade de gênero, por meio da qual a mulher é posta na invisibilidade e seus interesses são considerados como secundários.

A desigualdade de gênero é, portanto, um problema frequente, que se faz presente em diversos âmbitos da sociedade, sobretudo, no campo da educação. Nesse contexto, a escola, apesar de ser um local de promoção de aprendizagens, interações e conhecimentos, põe em funcionamento práticas educacionais que podem contribuir para o engendramento de práticas que condicionam meninas, meninos, mulheres e homens a se enquadrarem em alguns espaços e outros não.

Diante do que foi apresentado, reafirmamos que o objetivo de nossa pesquisa foi refletir sobre as influências das questões de gênero, na atuação do pedagogo no mercado de trabalho. Para tanto, realizamos um mapeamento do quantitativo de alunos (homens) concluintes do curso de Pedagogia, no período de 2014 a 2019, e de suas respectivas áreas de atuação; conhecemos a visão dos alunos egressos, acerca das influências que as questões de gênero tiveram na escolha do curso de Pedagogia e, por fim, analisamos as dificuldades apresentadas, pelos referidos discentes, no que se refere a sua inserção no mercado de trabalho.

Como metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa. Realizamos a coleta de dados, por meio de questionário *online*, aplicado para 51 alunos, egressos e recém-formados, do curso de Pedagogia. Dos questionários enviados, apenas 18 foram respondidos na sua totalidade. Vale ressaltar que esse instrumento foi construído no *Google Forms* e enviado,

para os *e-mails* alunos que concluíram o curso de Pedagogia, no período de 2014-2019. Vale ressaltar que os *e-mails* foram disponibilizados pela Coordenação do curso referido curso. De acordo com Flick (2009, p.167), "as pesquisas de levantamento pela rede são mais flexíveis na formatação do questionário todo e nas opções de resposta", tornando-se um método mais prático, tanto para quem responde quanto para quem faz as análises. Ainda conforme o autor (2009, p. 238) a pesquisa qualitativa "não escapa aos efeitos da revolução digital". Desse modo, é necessário que haja o desenvolvimento de pesquisas, que utilizam a internet como ferramenta de coleta de dados.

Expostas as informações iniciais, o presente artigo aborda algumas reflexões acerca das masculinidades, da relação do curso de Pedagogia com a atuação no mercado de trabalho; em seguida, os dados gerados pelas vozes dos estudantes, egressos do curso de Pedagogia, e, por fim, as considerações finais.

2 | MASCULINIDADES(S) NA PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO

O magistério inicialmente foi construído como sendo um campo masculino. Ao longo do tempo, a ideia de que a educação é uma área marcadamente de atuação feminina foi crescendo e consequentemente, os poucos homens que atuam na área passaram a não ser bem vistos para a atuação docente. A partir desse contexto, constrói-se uma ideia de masculinidade, na qual o homem não tem vez ou voz, no campo da pedagogia. A masculinidade é um conceito (talvez um estilo de vida) que se baseia no patriarcado. Sabemos que estudar a referida temática, a partir desse conceito, é imprescindível para a compreensão de como se desenvolve as relações de gênero. Todavia, ao tratamos desse tema, sinalizamos que não estamos nos referindo apenas ao indivíduo em si, mas também de como a masculinidade é compreendida e vivida em nosso meio social.

O termo Patriarcado pode ser definido como um sistema histórico que se fundamenta na dominação dos homens sobre as mulheres, resultando na produção, no meio em que vivemos, de uma sociedade patriarcal e androcêntrica (SCOTT, 1989; SAFFIOTI, 2004; CONNELL, 1995; MORENO, 2003).

Nesse contexto, portanto, a masculinidade é entendida como um sistema, produtor de sentidos e noções que condicionam o modo como pensamos sobre nós e as pessoas quem nos cercam, bem como as nossas ações. Assim sendo, ela é produto de uma sociedade patriarcal que veicula um discurso que nos atravessa, enquanto seres generificados, moldando-nos e nos modificando, ao longo dos séculos (BUTLER, 2017). Diante das circunstâncias, não podemos falar de masculinidade, mas, de masculinidades, tendo em vista, que as identidades são fluidas e cambiantes.

Para entender essa lógica, tomamos como princípio a fala de Joan Scott (1995). A autora afirma que o gênero é o primeiro marcador organizacional da sociedade; desse modo, as instituições são atravessadas pelo conceito de gênero. Percebemos que, antes do

nascimento de uma criança, o questionamento “é menino ou menina?” já se faz presente. Dessa maneira, a partir da resposta dada, aquele corpo começa a receber uma série de inscrições, com base nas regras instituídas, acerca do que é ser menino ou menina, que buscam normatizar e enquadrar aquele corpo nas expectativas culturais, criadas sobre o seu sexo. Para Carvalho e Rabay (2015), o conceito de gênero não é, e nunca foi, de fácil compreensão; isto porque existem diferentes definições sobre o mesmo, além de desdobramentos, resultante dos lugares a partir dos quais perspectivas e correntes teóricas que o utiliza. Há, todavia, entre as autoras e autores estudados, uma concordância em afirmar que o gênero além de ser uma construção social é também um instrumento didático e pedagógico, uma vez que, a partir dele se ensina e se aprende o que a sociedade pensa sobre que o é ser homem e o que é ser mulher. É, portanto, através das pedagogias culturais, que compreendemos como costumes/hábitos/condutas culturais produzem as ideias que nos fazem entender o lugar de pertença como seres humanos. Sobre isso, Andrade (2003) diz que:

> Estes estudos, ancorados na ideia de uma “pedagogia cultural”, autorizam estender nosso olhar para além da escola e entrever que não é somente nesse espaço pedagógico que os corpos são educados, moldados, governados. Somos constantemente bombardeadas por informações que nos chegam principalmente através da mídia e que nos ensinam como devemos nos relacionar com o mundo; **informações que se pretendem verdadeiras e universais** [grifo nossos] (ANDRADE, 2003, p. 109).

Estas “pedagogias culturais” chegam sem que percebamos. São noções impostas através de instituições cristalizadas na sociedade, como família, escola, religião, medicina, além das revistas e das mídias em geral. Portanto, a compreensão do que devemos ser, noção essa instituída pela sociedade, impacta as nossas vidas de modo que as naturalizamos como verdades absolutas e imutáveis, isto é, crescemos sendo enquadrados nesses modelos, ratificando expectativas pré-determinadas para homens e mulheres.

Assim sendo, entendemos que o gênero é aprendido por instâncias culturais, que atravessam os muros das escolas, disciplinando e normatizando meninos e meninas de acordo com o que se espera de cada um/uma. Para melhor entender o gênero, buscamos o trabalho de Meyer (2003); a autora nos mostra que existem quatro desdobramentos deste conceito:

A) Gênero como norma/padrão – Constitui-nos, ao longo da vida, como homens e mulheres. O assimilamos através das relações com o outro e com o meio.

B) Gênero como algo mutável - Sentidos consonantes sobre masculinidade e feminilidade. Dá-se por meio da pluralidade de processos, na construção do corpo feminino e masculino, relacionando o gênero com os demais marcadores sociais, como raça/etnia, classe, religião, geração etc.

C) Gênero como relação de poder - Sociedade e cultura constituem homem e mulher como sujeitos generificados, contexto onde um detém o poder sobre o outro. Nesta

perspectiva, busca-se educar esses sujeitos para que, aos poucos, trabalhem na desconstrução das relações do poder.

D) Gênero como algo histórico, social, cultural e linguístico - O corpo como objeto de análise das relações, compreendendo-o para além do aspecto biológico. Todavia, trabalha analisando os diferentes posicionamentos sociais pelos quais o gênero atravessa os corpos, determinando papéis e funções.

Diante desses desdobramentos, a autora afirma que o gênero possui função pedagógica, pela sua capacidade de propiciar ensinamentos e possibilidades de ser aprendido (e apreendido) pelos sujeitos. Corroborando com Meyer (2003), Butler nos diz sobre o gênero:

> Se alguém "é" uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; [...] o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas (BUTLER, 2017, p.21).

Nesse sentido, a problemática do gênero não pode ser analisada sozinha, como algo que se constrói e se constitui de maneira isolada, como aponta Beauvoir (2016, p. 11) "ninguém nasce mulher: torna-se mulher. [...] é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino". Nessa perspectiva, o gênero está intrinsecamente ligado à cultura, aos marcadores sociais e, sobretudo, a educação. Pensando a questão, e para melhor compreender como o gênero revela-se na escola, trazemos as contribuições de Louro, o qual nos mostra que, ao longo do tempo, a escola vem produzindo uma diferenciação entre meninos e meninas. Vejamos o que afirma a autora:

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (LOURO, 2011, 58).

Apreendemos, desse modo, que meninos e meninas vivenciam a escola de modo diferente, uma vez que suas experiências são implicadas pelo gênero, seja na cobrança de comportamento seja nas relações, brincadeiras e tratamento, recebido pelas figuras de maior autoridade, a exemplo do/da professor/a. Outro contexto em que essa diferença se torna latente consiste na área de educação física. Conforme, Louro (2011), considerar a ideia de que apenas meninos possuem pré-disposição para praticar atividades físicas, continua sendo uma ideia bem mais aceita, visto que as meninas têm sido consideradas "menos capazes" e mais desprovidas de força física. Em contrapartida, essa noção, quando pensada a partir das masculinidades, coloca ideias de cobranças sobre os meninos, que se veem na obrigação de participar ativamente das atividades de educação física como, por

exemplo, o jogo de futebol. Nesse caso, negar a prática dos esportes colocava em xeque a própria sexualidade masculina, pois, para os meninos, a prática esportiva era vista como um traço 'natural' (LOURO, 2011).

Compondo o cenário das problemáticas acerca dos gêneros, as autoras, Louro (2011), Meyer (2003) e Paraíso (2016) salientam que o currículo é um instrumento normativo e generificado, que corrobora para a produção e sedimentação de regras, nesse campo.

> [...] um currículo ensina muitas normas relativas a gênero. Normas que produzem, **reafirmam e naturalizam o que é masculino e feminino** que, por sua vez, regulam as condutas de homens e mulheres, meninas e meninos nas escolas. Trata-se, portanto, de um importante espaço social, em que as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o "abjeto" em relação às condutas de gênero. [grifo nosso] (PARAÍSO, 2016, p.208).

Desse modo, entendemos que embora o tema do gênero seja tirado do currículo escolar, ele continua a permanecer no cotidiano escolar por sermos sujeitos de gênero. Nesse sentido, estudos sobre o tema apontam que a desigualdade nas relações de gênero, no contexto escolar, ainda persiste uma vez que a comunidade escolar não intervém sobre ações que elevam o sexismo (GONÇALVES & QUIRINO, 2017). Isto posto, compreendemos que o tema do gênero constrói as noções de feminino e de masculino; assim sendo, procuramos aprofundar a discussão sobre masculinidade.

Consideramos que não podemos discutir sobre a questão da masculinidade, compreendendo que existe apenas um só conceito ou um só tipo de masculinidade. Dessa maneira, pensamos este trabalho, assumindo o posicionamento de que há várias masculinidades, tendo em vista que ela se manifesta através de discursos, narrativas, gestos, presentes na sociedade e fundamentados nas diferentes relações de poder (SANTOS, 2013; MISKOLCI, 2016; LOURO, 2011; BUTLER, 2017).

Partindo deste ponto de vista, valoriza-se a ideia de que os meninos devem ser bravos, impetuosos e de que são livres para brincar na rua etc.; as meninas, por sua vez, devem ser meigas, gentis, e devem brincar de boneca com outras meninas. Deste modo, meninos e meninas possuem um padrão a seguir; neste, está imposto as regras de como se comportar, o que vestir, com quem se relacionar, etc.

Todavia, ao analisarmos o meio em que vivemos, percebermos que o referido padrão, imposto pela sociedade, não está relacionado apenas aos aspectos citados acima, mas também a uma padronização do gênero, da sexualidade, da religião, da cor. Como resultado, o indivíduo considerado o modelo padrão da sociedade é aquele que assume as seguintes características: homem, heterossexual, cristão e branco, com vida financeira estável. Este modo de compreensão, antigo e ao mesmo tempo atual, leva-nos a buscar compreender os motivos pelos quais a nossa sociedade, em pleno século XXI, ainda padroniza homens com esse estereótipo, permitindo que mulheres, crianças, idosos,

pessoas de outras raças, de baixa renda e de outras religiões permaneçam à margem.

Quando a criança nasce, ou mesmo antes de nascer, já se estabelece, de acordo com o sexo biológico, como a criança será tratada; na ocasião, pais e mães demarcam espaços, escolhem cores, roupas e brinquedos. Estas decisões advêm das determinações que a sociedade impõe ao homem e a mulher; assim sendo, a criança aprende o que é ser menino e o que é ser menina, e quais serão os seus papéis na sociedade.

De acordo com Louro (2011, p. 43), o uso da frase, "as mulheres são diferentes dos homens" remete ao lugar de prevalência do homem sobre as mulheres, sendo eles a norma padrão que figura na sociedade. Em contextos de creches e de escolas, por exemplo, é comum observarmos esse princípio, sendo posto em funcionamento, nos mais variados setores, até mesmo entre os profissionais. No que diz respeito aos alunos, no contexto escolar, observamos que, na hora do intervalo ou nas aulas de Educação Física, ocorre a distinção entre as atividades direcionadas aos meninos e às meninas. Dessa maneira, é comum identificarmos meninos jogando futebol e meninas pulando corda. Quanto à atuação dos docentes, é comum encontrar professoras lecionando nos Anos Iniciais, alfabetizando crianças, e professores lecionando em séries/anos mais avançadas (HOSTYN, 2016).

Segundo Moreno (2003), a escola pode colaborar para desconstruir o androcentrismo, para tanto, seria preciso inserir novos modelos e/ou submodelos, nos quais tanto meninos quanto meninas teriam a liberdade de escolher em qual modelo escolheria se enquadrar. Sobre a questão, Moreno (2003) explica:

> A liberdade não nos é dada gratuitamente; é preciso aprender a construi-la e, para isso, é necessário dispor de muitas possibilidades e saber escolher entre elas. Se existe somente um modelo, só temos duas possibilidades: aceitá-lo ou recusá-lo; se os modelos aumentam de número, aumentará proporcionalmente nosso grau de liberdade (MORENO, 2003, p. 74).

Analisando a questão, Bourdieu (2002) nos mostra que ocorre uma priorização do homem em todos os âmbitos sociais; desse modo, a divisão de trabalho, a produção, a escolaridade, etc., tendem a direcionar, ao homem, os melhores aspectos. O autor nos mostra que as formas de dominação masculina estão intrinsecamente inseridas na sociedade. Nesse sentido, homens produzem e mulheres reproduzem os padrões existindo como sendo o oposto, o outro, o diferente-, do homem o qual é o modelo da sociedade em que vivemos.

Ao olharmos para a história veremos que, no Brasil e no mundo, a atividade docente teve seu início como uma profissão masculina. Em especial, na sociedade brasileira por religiosos, no caso, os jesuítas. Segundo Louro (2007), após o período no qual a educação foi dominada pela religião, os homens permaneceram no magistério, sendo responsáveis pelas aulas régias.

Existe certa naturalização de padrões, considerados femininos e masculinos, afetando a vida de homens e mulheres, desde os primórdios da história da educação

familiar. Logo, foi atribuído a mulher, a responsabilidade por criar os filhos e as filhas, bem como torná-los cidadãos, prontos para viver em sociedade. Neste cenário, o homem assumiu papel secundário, como explica Walkerdine (1995):

> Supõe-se que o papel apropriado da mulher é o de formadora do ser cognoscente. É pouco surpreendente, pois que, como mães, as mulheres são necessárias para produzir o tipo correto de cidadãos democráticos, ao fornecer o tipo de cultivo e de desenvolvimento que permitirá que seus filhos tornem-se cidadãos racionais, autônomos, livres, mas cumpridores das leis (WALKERDINE, 1995, p.217).

Diante do exposto, compreendemos que a educação, por um longo período, foi um campo inacessível para as mulheres; sendo destinadas somente aos homens e ministrada apenas por eles. Assim, a primeira forma de educação destinada às mulheres, nos primeiros anos de vida, não estava voltada para a emancipação feminina, nem tampouco para o desenvolvimento do seu intelecto, mas para os afazeres domésticos, o matrimônio e o cuidado da família. Entretanto, quando adultas, a educação recebida pelas mesmas se voltava para a educação e/ou ao magistério.

No momento da criação das Escolas Normais, "Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes" (LOURO, 2007, p. 449). Essas instituições, a princípio, não possuíam um funcionamento precário, devido à falta de investimentos. Nelas, as mulheres faziam o curso para serem professoras, enquanto os homens eram direcionados para as universidades, visando graduar-se em cursos de nível superior, tais como Direito, Medicina, entre outros.

No decorrer do tempo, mais precisamente em meados do século XIX, a mulher foi conquistando espaço na educação, respaldadas pelo discurso de que o país estava vivenciando um grande progresso. Porém, as escolas, que as poucas mulheres podiam frequentar, eram particulares; deste modo, apenas aquelas de origem nobre possuíam a oportunidade de estudar. Nesse contexto, conforme explica Almeida (2006) "Às mulheres que podiam ir à Escola Normal [...] ensinavam-se prendas domésticas e música juntamente com português, francês, aritmética, geografia e história, pedagogia etc. [...]" (ALMEIDA, 2006, p. 73).

O processo de identificação da mulher com a atividade docente se deu em meio a muitas discussões, polêmicas e disputas. Pensar que uma mulher poderia trabalhar neste campo era considerado uma loucura, porque a ela cabia o cuidado com a educação das crianças; além do mais compreendia-se que o futuro da nação dependia desse formato de educação. Em meio a estes discursos, outros surgiram, afirmando a ideia de que a mulher possuía, "por natureza", o dom de cuidar e lidar com crianças; portanto, era mais produtivo que elas fossem as responsáveis pela educação dos mesmos. Em meio a todos esses argumentos "a favor" da mulher, na atividade docente, surge ainda a ideia de que a

ausência das mulheres nos lares não alteraria o papel social que possuíam em suas casas.

Isto posto, o pensamento de que o cuidado das crianças e a educação das mesmas era papel da mulher, surgiu como uma ideia de predestinação. Neste sentido, Louro nos mostra que:

> Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2007, p. 450).

Fundamentados no princípio exposto acima, o magistério para moça surgiu como sendo uma profissão para quem tivesse a "vocação". Tais discursos possuíam muita força no sentido de firmar que a sala de aula não era mais um lugar para homens. Mediante a legitimação desse discurso, características femininas passaram a ser utilizadas como pré-requisitos para o exercício da docência: paciência, cuidado, afetividade, doação. "Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando a ideia de que a docência deve ser percebida mais como sacerdócio do que como uma profissão" (LOURO, 2007, p. 450). Assim posto, o magistério foi alicerçado a partir da República, momento em que a atividade teve uma ascensão considerável.

Nesse novo contexto, a docência se tornou um atrativo para as mulheres; estas não ficaram restritas ao mundo doméstico, podiam circular pelo espaço público desacompanhadas, adquiriram conhecimentos, que iam além das prendas domésticas, e adentraram a esfera social. Isto posto, torna-se extremamente importante relatar que o magistério foi uma das primeiras profissões, teoricamente de maior prestígio, na qual as mulheres foram aceitas. Ser professora passou a ser, portanto, uma profissão de prestígio aos olhos da sociedade; embora o magistério não fosse um campo de atuação que oferecesse uma remuneração justa.

Vale ressaltar que este processo de feminização do magistério, segundo a autora Rabelo (2007), possuía também um cunho político. Por conta da modernização, foi necessário expandir o ensino para todos, demandando um investimento maior no campo da educação, por parte do governo; desse modo, como as professoras ganhavam menos que os professores, os gastos com a figura feminina, neste campo, tornaram-se um investimento de alta rentabilidade. Dessa maneira, com o belo discurso de que a alma feminina possuía vocação natural para atuar nessa profissão, reforçado pela ideia da recusa dos homens em aceitarem a redução dos seus salários, a mulher foi considerada a figura ideal para assumir este lugar de docência. Na realidade, o referido discurso não passava de uma "desculpa" para afastar homens da docência, tendo em vista que esse não era considerado um lugar de prestígio para eles. Rabelo (2007) explicita muito claramente como esse pensamento se justifica:

> Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor

> custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não por coincidência este discurso foi dirigido às mulheres. (CATANI, 1997, p. 28- 29 *apud* RABELO, 2007).

Em decorrência dos diversos motivos sociais, acima postos, a profissão docente tornou-se um legado feminino. Esta constatação pode ser verificada nas escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais, espalhadas por todo país. Sobre a questão da entrada da mulher no campo da educação e de como ela foi sendo conduzida ao exercício do magistério, Melo (2013) ressalta que ser professora se tornou uma profissão de dignidade e respeito. Sobre a temática, Meyer (2003) afirma:

> Desde a segunda metade do século XIX, as mulheres das camadas burguesas europeias e americanas passaram a ocupar, também, espaços como escolas e hospitais, mas suas atividades eram, quase sempre, controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias ou de apoio, ligadas à assistência social, ao cuidado de outros ou à educação (MEYER, 2003, p. 13).

Diante do exposto, entendemos que o processo histórico de formação do sistema de ensino, com o passar do tempo, sofreu algumas mudanças que refletiram na profissão docente, tornando-a feminizada. A seguir, falaremos sobre como essa mudança refletiu na profissão do pedagogo e de seus enfrentaremos no mercado de trabalho.

3 | O PEDAGOGO E O MAGISTÉRIO: OLHARES TRANSVERSOS PARA O MERCADO DE TRABALHO

O campo educacional, especificamente no que diz respeito atuação de professores, tem servido de estudos em diferentes esferas, incluindo temática como a identidade docente, o desenvolvimento profissional e entre outras. No entanto, existem poucas pesquisas no que se refere ao papel dos homens pedagogos, que dificuldades enfrentam e como lidam com os problemas que surgem ao longo da trajetória profissional.

Como discutido anteriormente, a atuação das mulheres tem predominado no magistério, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, isto devido a elementos sociais, que condicionam e reforçam padrões generificados, sobre os papéis masculinos e femininos. Com isso, percebemos que as marcas de gênero, no que se refere a atuação docente, principalmente no campo da Pedagogia, por vezes, está atrelada a divisão social e sexual de trabalho. Neste contexto, homem e mulher assumem diferentes papéis, determinados por uma sociedade patriarcal.

Ao longo do tempo, o homem foi se tornando a representação de um modelo exímio de educação, disciplina e boas condutas para a formação do caráter das crianças. Sobre

isso, Louro (2011) aponta que:

> O mestre – e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um ‘especialista da infância’, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter e corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos (LOURO, 2011, p.92).

Como se vê, a figura masculina era o modelo de ser humano justo, sábio; considerado o detentor da razão e do conhecimento, bem como do domínio para as tomadas de decisões importantes para a vida em sociedade. Toda essa influência, consequentemente, estendia-se a educação, que era vivenciada apenas por homens, visto que nessa época as mulheres não tinham acesso nem direito a educação formal.

No entanto, em meados do século XX, um aumento significativo no processo de urbanização resultou no aumento da oferta e da procura, no que se refere à educação. Desse modo, meninas e mulheres ingressaram como alunas e professoras, o que tornou o magistério permitido e recomendado às mulheres (LOURO, 2011).

Apesar disso, estudiosas sobre o tema (LOURO, 2011), mostram-nos que o ingresso das mulheres no magistério se deu pela desvalorização da profissão docente; bem como pela relação cuidar-educar, funções atribuídas as mulheres/esposas/mães. Neste caso, o magistério tornou-se uma forma de as mulheres conquistarem alguma independência, sem perder a “essência” feminina.

Devido a existência da associação da figura feminina com o campo da educação e, do ato de educar com a ação de cuidar, houve o afastamento dos homens da docência, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, acreditar que as mulheres cumpririam perfeitamente seus papéis de mães e educadoras, resultou no distanciamento de homens nesta área, principalmente nessas etapas da Educação Básica acima mencionada. Todavia, existem outros fatores que justifiquem a ausência dos homens na carreira professoral?

Para além das características, essencialmente femininas, consideradas para o exercício do magistério, homens que ingressam nessa área têm dificuldades em manter-se nela, como explica Ramos:

> [...]. Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças (RAMOS, 2011, p.61).

Essa vigilância se dá pelo estranhamento da presença masculina em um espaço historicamente feminizado. Em sua tese de doutorado, Sayão (2005) apresenta alguns relatos sobre as dificuldades enfrentadas por homens em creches e pré-escolas, a exemplo do relato do professor Ângelo:

> [...] estou num espaço que as pessoas veem de uma maneira que não seria para mim aquele espaço. Eu vi uma coisa muito forte por trás dos panos, é que homem na direção não vai dar certo, homem na educação infantil não dá certo. Eu escutei isso [...] (ÂNGELO, PROFESSOR) (SAYÃO, 2005, p. 76).

Somado a essa problemática do estigma feminino, na área da Educação Infantil, homens pedagogos geralmente não têm a oportunidade de atuar nas salas de aula. Dessa forma, ao ingressarem em creche ou escola que ofereça os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os homens, muitas vezes, são conduzidos a exercerem cargo de gestão, uma vez que a sua presença, em sala de aula, seja pelas crianças, seja pelos responsáveis, é motivo de estranheza. Em contrapartida, quando não é possível remanejar esses homens para atuarem em cargos de gestão, estes são induzidos a trabalharem em séries de crianças maiores, por compreenderem que elas demandam menos cuidado do que as crianças pequenas.

Os padrões de gênero influenciam, portanto, as carreiras profissionais e interferem na aceitação do sujeito homem na atuação pedagógica com crianças. Devido a esse fator condicionante, vemos tão poucos homens atuando no ensino com crianças. Essa realidade é aprendida e apreendida por nós, ao longo das nossas vidas, pelas diversas instâncias culturais. Sobre essa problemática, Rabelo (2013) afirma:

> [...] raramente se retratam homens em ocupações consideradas femininas, e quando isso acontece, eles são representados de maneira extremamente estereotipada, por exemplo, associados à homossexualidade, à pedofilia e/ou à falta de jeito, tal como aparece inclusive em filmes (RABELO, 2013, p. 913).

Como podemos observar, aprendemos sobre como sermos homens e mulheres através de várias instâncias: o convívio em sociedade, a veiculação de informações nas mídias, a educação nas escolas, etc. Tais ensinamentos se estendem ao homem, no campo da docência, fazendo referência também a sexualidade dos mesmos. Observamos que a sexualidade, e o tabu produzido em torno deste objeto, tornam-se fatores condicionantes para que homens procurem, em menor número, a área professoral como carreira a seguir; sobretudo quando se trata da Educação Infantil, domínio de atuação com bebês e crianças menores.

Sobre tema, Sayão explica que é comum se atribuir traços de homossexualidade a esses homens, devido às características consideradas como femininas, a exemplo do cuidado, carinho, paciência, afetividade constituintes do ato de educar:

> Trabalhando numa profissão considerada feminina, os homens que aí atuavam não poderiam ser 'muito homens', sendo que a imagem de homossexualidade masculina é uma forte representação e um estereótipo que permeia o trabalho e as relações entre os/as profissionais. (SAYÃO, 2005, p.217).

Corroborando com a autora, Rabelo (2013), em sua pesquisa sobre discriminação, revela que atribuir a homossexualidade ou hiperssexualização aos professores homens, que atuam em séries iniciais ou pré-escolas, acarretam problemas no desenvolvimento

das funções pedagógicas, causando mal-estar ao professor e no seu contexto de convívio profissional:

> A homofobia causa problemas até mesmo na empregabilidade dos docentes do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental. O professor Vinícius (RJ-BR) já perdeu o emprego em uma escola privada por causa de preconceito; já teve, ainda, que "reforçar a sua masculinidade" perante uma mãe de aluno que o considerava homossexual e também perante os varredores de sua escola (RABELO, 2013, p. 914).

Conforme relato da autora, percebemos nuances e associações que justificam a dificuldade de inserção do homem no magistério, nas áreas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre elas, as principais são: a feminização do magistério, e a discriminação da comunidade escolar (gestão, professores, funcionário, pais, mães e familiares). No próximo tópico, discutiremos sobre as diversas formas de discriminação e possibilidades de enfrentamentos e resistências.

4 I HOMENS NA PEDAGOGIA: DISCRIMINAÇÃO, ACEITAÇÃO, ENFRENTAMENTOS E RESISTÊNCIAS

A trajetória masculina, no contexto do espaço educativo escolar infantil, não é um caminho de fácil aceitação social, por conseguinte, encontramos um número inferior de homens nessa área de atuação profissional. Conforme dados do Censo do Professor, do ano de 2007, percebemos nitidamente a diferença da existência do número de homens e de mulheres atuando na Educação Básica, com destaque a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Podemos observar essa desigualdade numérica, por meio de uma pesquisa no Portal INEP. Neste, através da análise de indicadores Educacionais, percebemos que a Educação Básica no Brasil é constituída por cerca de 1.882.921 educadores, sendo 1.542.925 mulheres, e 340.036 homens. Na Educação Infantil, constatamos um número menor de atuação masculina. Na creche atuam cerca de 95.643 educadores, sendo 93.675 mulheres e 1.968 homens.

Quando se trata da Pré-Escola, o número de educadores chega a um total de 240.543, sendo 231.096 mulheres e 9.447 homens. Já no Ensino Fundamental, podemos perceber um aumento no número de professores homens, em relação à Educação Básica e Infantil. Nos anos iniciais, atuam aproximadamente 685.025 professores, sendo 624.850 mulheres e 60.175 homens. Já nas séries finais o total de professores chega a 736.502, sendo 624.850 mulheres e 188.452 homens.

O número total de professores que atuam no Ensino Médio chega a 414.555, sendo 267.174 mulheres e 147.381 homens. Quanto à Educação profissional, podemos observar que o número de professores homens atuando é superior ao número de mulheres; totalizando 49.653, sendo 23.167 mulheres e 26.486 homens. Observamos que mesmo

sendo menor, o número de homens atuando na sala de aula, entre as regiões brasileiras, o Sudeste se destaca por possuir um número maior de atuação masculina nesse domínio.

Conforme apontam os números, percebemos que a participação de homens, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é expressa em um quantitativo muito pequeno. Já na Educação Profissional, a participação de homens é maior que a participação de mulheres. Diante dos resultados, veio-nos à mente o seguinte questionamento: quanto maior o prestígio da profissão, maior é a atuação dos homens?

Responder a essa questão é uma ação complexa, uma vez que, para respondê-la, é necessário fazer uma análise histórica e social da profissão docente, tomando como mote as questões de gênero. Uma das respostas possíveis seria o fato de que as mulheres inicialmente não tinham espaço ou oportunidade de ingressar no mercado de trabalho; dessa maneira, ao assumirem as salas de aulas, elas se depararam com um espaço e modelo escolar masculino, tendo em vista que, eles foram os homens os primeiros a ocuparem a condição de professor.

Dessa forma, pensamos que a presença masculina, na sala de aula, caracteriza-se como uma resistência em relação aos discursos sociais e culturais, os quais refletem a relação de poder que corrobora para a prevalência da visão de o cargo da docência, continue sendo majoritariamente constituída por mulheres, afastando os homens dessa função. Ao problematizar os exercícios do poder, considerando as relações de gênero Louro (2011) assinala que:

> [...] extremamente problemático aceitar que um polo tem o poder – estavelmente – e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no exercício do poder, exercício que se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, absorvidas, aceitas ou transformadas. É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência). (p. 42, 43. Grifos da autora).

De acordo com Louro, podemos considerar que o gênero é vivenciado de forma relacional. A partir dessa perspectiva, as representações de homens e mulheres se estruturam de maneira concreta e simbólica nas vivências em sociedade. Assim sendo, à docência foi considerada como uma conquista marcante para a emancipação feminina, uma vez que as mulheres brancas e de classe média, a partir dela, poderiam ter um trabalho que se articulava com a sua condição de esposa/mãe/dona de casa.

A partir desse pensamento, constrói-se a ideia de que a escola é uma extensão do lar, desse modo, transformando as mulheres-professoras em cuidadoras no espaço escolar. Com isso, retornamos ao tema desvalorização da profissão docente, bem explicado por Cruz e Sousa (2017):

> As insuficientes condições de trabalho e de salário são marcas ainda deixadas

> pelo Estado, mostrando descaso com a educação pública que afastou homens do magistério e ampliaram o espaço escolar para as mulheres que representavam uma mão de obra mais barata, essas mulheres se constituíam em sua maioria pelo grupo da classe média-média e classe média-baixa, que perceberam a educação como uma possibilidade de exercer uma profissão sem que sua reputação fosse colocada a julgamento, exercendo tarefas de cuidado, que se aproximavam da vida doméstica e garantiria também uma certa ascensão econômico-social (CRUZ; SOUSA, 2017, p. 8).

Em consonância com as colocações acima referidas, entendemos que a ausência de homens na educação infantil, deu-se, historicamente, por meio da desvalorização da profissão, baixos salários e da consolidação do magistério como função específica e recomendável às mulheres. Desse modo, a maioria dos homens, que atuaram na profissão, não eram bem visto ou bem aceito, ideia que se estende até os dias de hoje. Associa-se a este pensamento, a questão da orientação sexual homossexual e a pedofilia. Assim, diante do preconceito e discriminação sofridos, os pedagogos, bem como outros profissionais homens, candidatos a exercer carreiras consideradas como femininas, enfrentam dificuldades em exercê-las.

Segundo Cortez (2008), o cuidar - que se configura a partir de aspectos como: contato corporal, carinhos, gestos, afetos, ações geralmente que se atribui às mulheres-, é visto com maus olhos quando se refere aos homens, tornando quase inevitável o distanciamento do pedagogo homem para com as crianças pequenas. Em contrapartida, essa legitimação de características, associadas à mulher, produz o receio de alguns professores em atuar os menores, sobretudo, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em sua tese de doutorado, Sayão (2005), nos mostra que alguns professores que participaram de sua pesquisa, demonstram que, além de terem receio, percebem que a própria gestão escolar, de certo modo, incentiva a desconfiança e questionamentos das famílias, com relação ao seu desempenho profissional e sua índole enquanto pessoa, sob a alegação de possíveis abusos sexuais ou assédio por parte dos mesmos.

Para entendermos melhor o preconceito e/ou discriminação contra os pedagogos homens, é importante definir os seguintes termos: preconceito, discriminação e homofobia. Para tanto recorremos ao Dicionário *Online* de Português, vejamos as conceituações abaixo:

> A) **Preconceito -** Juízo de valor preconcebido sobre algo ou alguém; prejulgamento. Opinião ou pensamento acerca de algo ou de alguém, construída a partir de análises sem fundamento, conhecimento nem reflexão. Repúdio demonstrado ou efetivado através da discriminação de grupos religiosos, pessoas, ideias; refere-se também à sexualidade, à raça, à nacionalidade etc.; intolerância: o racismo, a xenofobia, a homofobia são tipos de preconceito.
>
> B) **Discriminação -** Ação de discriminar, de segregar alguém, tratando essa pessoa de maneira diferente e parcial, por motivos de diferenças sexuais, raciais, religiosas; ato de tratar de forma injusta: discriminação racial.

C) **Homofobia -** Medo patológico em relação à homossexualidade e aos homossexuais, a quem se sente sexual e afetivamente atraído por pessoas do mesmo sexo. Ódio direcionado aos homossexuais, geralmente demonstrado através de violência física ou verbal. Preconceito contra homossexuais ou contra pessoas que não se identificam como heterossexuais.

De acordo com as definições apresentadas, compreendemos que o homem pedagogo enfrenta, em sua prática docente, todas as nuances do preconceito e da discriminação. Esses fatores influenciam, portanto, no ingresso dos homens pedagogos, no mercado de trabalho específico de atuação com crianças. Acerca do engendramento das carreiras, Rabelo (2013) destaca:

> [...] percebemos em nosso estudo que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental sentem fortemente as questões de gênero. O que gera maior sofrimento a esses docentes são as experiências de discriminação que vivenciaram ou presenciaram (RABELO, 2013, p. 911).

Como se pode notar, a Educação é um campo estigmatizado como sendo uma área de atuação feminina, este estigma acaba por desvalorizar e desconsiderar o profissional de Pedagogia do sexo masculino. Este, por mais competente que seja, ainda enfrenta as barreiras construídas e pautadas, historicamente, na ideia de que apenas os homens podem oferecer perigos às crianças. Sua atuação causando preconceitos, discriminações e estranhamentos por parte de toda a comunidade escolar, bem como da sociedade.

Segundo Vianna (2001), o cuidar/educar é um compromisso moral, não podendo se restringir ao homem ou a mulher:

> Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral (VIANA, 2001, p. 93).

Entendemos, portanto, que se faz necessário repensar o ato de educar, tomando como princípio a frase de Paulo Freire (2008), quando afirma que educar é um ato transformador, tornando-se político e também um ato de amor. Podemos assim considerar as práticas pedagógicas, com isenção do foco na problemática do gênero, valorizando o profissional da educação como capacitado para tal função, independentemente de ser homem ou mulher.

Nesses tempos em que vivenciamos e percebemos a luta contra preconceitos à comunidade LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer* e Intersex), -além da intensificação e da articulação da luta contra o racismo, a violência de gênero, e demais pautas sociais-, é necessário, como educadores, repensar sobre qual o papel social do pedagogo homem. Desse modo, desconstruir os estereótipos enraizados, e a ideia de maternidade atribuída à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental.

5 I A ESCOLHA DO CURSO DE PEDAGOGIA PELOS EGRESSOS: MOTIVAÇÕES, ENFRENTAMENTOS E QUESTÕES DE GÊNERO

Nesta seção trataremos sobre as motivações das escolhas pelo curso de Pedagogia, por partes dos sujeitos de pesquisa, bem como situações pertinentes às questões de gênero, vivenciadas durante o curso e possíveis barreiras e/ou dificuldades por eles enfrentadas.

Quando perguntamos sobre os motivos pelos quais os participantes escolheram o curso de Pedagogia, a maioria das respostas indicou que a opção não foi à primeira. Todavia, alguns informaram que, ao longo do curso, decidiram continuar por compreenderem a abrangência do curso e a perspectiva promissora para o mercado de trabalho. Outros decidiram cursar Pedagogia, devido aos resultados de testes vocacionais ou ainda por se identificarem com a área. Abaixo estão algumas respostas.

> *"Entrei o curso por reopção. Após cursar o primeiro período, me encantei com o curso e dei prosseguimento".* (Paulo, 2019)
>
> *"Uma aparente abrangência de atuação no mercado de trabalho"*. (Pedro, 2019)
>
> *"Gosto pela área de Educação e testes vocacionais".* (João, 2019)
>
> *"Inicialmente não era minha escolha primária, mas com o passar dos semestres, a Educação Especial me chamou atenção e decidi ficar"*. (Antônio, 2019)
>
> *"Pedagogia foi reopção de curso para mim, eu pretendia usá-lo apenas como trampolim para mudar de curso depois, mas quando iniciei as aulas comecei a me interessar pela abrangência no campo das humanidades que o curso proporciona, então concluí"*. (Ivo, 2019)
>
> *"Na verdade, foi por falta de opção".* (Saulo, 2019)
>
> *"Minha primeira escolha foi Psicologia, mas não obtive pontuação suficiente. Iniciei Pedagogia pensando em migrar de curso, mas com o passar dos períodos, decidi continuar".* (Samuel, 2019)

Como foi possível perceber, entre os homens, o curso de Pedagogia não é muito procurando, dificilmente figurando como a primeira opção. Por ser um curso desvalorizado e pouco procurado, homens e mulheres, geralmente entram no curso de Pedagogia através da nota de corte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Pensando nisso, buscamos dialogar com alguns autores para compreender a pouca quantidade de homens no curso. Neste sentido, Ramos (2011) ratifica:

> [...] apesar das muitas transformações experimentadas no mundo social, ainda prevalece no discurso corrente uma concepção [...] que associava o ensino primário às características consideradas femininas, como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza. Essa associação serviu e ainda serve para aproximar o exercício da docência ao da maternagem e contribui, assim, para misturar o campo profissional ao doméstico. Essa mistura serve

> para criar, no mínimo, dois pontos de tensionamentos: a desvalorização da profissão e a demarcação desse campo de atuação como eminentemente feminino (RAMOS, 2011, p. 126).

A desvalorização do campo educacional, sobretudo do curso de Pedagogia, distanciou (e ainda distancia) os homens da profissão. Corroborando com o autor acima citado, as respostas de alguns participantes indicaram que, além de o curso não ser escolhido como primeira opção, o egresso nele seria posteriormente usado como uma forma de migração para outro curso. Além destes fatores condicionantes, outros permeiam a presença dos homens no curso de Pedagogia. Pensando nisso, buscamos entender como, para os participantes, as questões de gênero influenciaram na escolha do curso. Seguem, abaixo, algumas respostas sobre esta possível influência.

> *"O campo de trabalho influencia muito na escolha do curso, tendo vista que a parte majoritária das pessoas que concluem o curso vai atuar na Educação Infantil, e os homens não são bem aceitos nesta área, então não são motivados a escolher a Pedagogia".* (Lucas, 2019)
>
> *"Não me influenciaram, mas o curso se mostrou de procura majoritária do público feminino".* (Pedro, 2019)
>
> *"Elas influenciam, pois é um curso de maioria feminina e com pouco espaço para os homens, coisa que deve ser trabalhada".* (João, 2019)
>
> *"Através dos paradigmas de que a mulher possui 'mais jeito com crianças', afasta do homem, muitas vezes, o despertar da curiosidade de conhecer o curso".* (Hélio, 2019)
>
> *"Na minha visão, não recebi influência desses fatores na minha escolha".* (Jhon, 2019)
>
> *"Como disse, não escolhi Pedagogia, eu não sabia ao certo onde estava me metendo".* (Saulo, 2019)
>
> *"No começo fiquei com receio, pois o curso é majoritariamente feminino. Pensei nos preconceitos e sentia até vergonha de falar qual curso fazia, pois homem que cursava pedagogia era visto como gay. Com o tempo, minha percepção foi mudando e passei a ter outros olhos sobre o curso, além de mudar os olhares das pessoas próximas".* (David, 2019)

Podemos observar que, a maioria dos participantes não reconhece a existência de influência, acerca das questões de gênero, em suas escolhas, por conta da difícil sensocomunização e/ou do gênero como organizador social. No entanto, para além do que se constatou, sobre a feminização do magistério, um dos participantes discorreu sobre como a sexualidade pode estar relacionada com a educação, quando se trata de homens pedagogos. Sobre isso, Sayão (2005) explica que esta relação se dá porque aprendemos sobre a sexualidade a partir de noções pré-concebidas de masculino e feminino, existente na sociedade:

> Tudo aquilo que entendemos por "sexual" está impregnado por mecanismos culturais que determinam nossa forma de pensar/sentir as satisfações eróticas através de construções simbólicas que dão forma às sensações

corporais/físicas. Portanto, a estreita relação e os modos como concebemos a masculinidade e a feminilidade com a sexualidade fazem parte desse contexto de representações culturalmente construídas e produzidas/reproduzidas nos diferentes espaços sociais. Daí derivam as maneiras pelas quais entendemos a heterossexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade e outras formas de relação (SAYÃO, 2005, p. 210).

Nesse sentido, gênero e sexualidade se inter-relacionam, uma vez que somos seres sexuados desde que nascemos (NUNES, 2005) e apreendemos noções de gênero, conforme vivemos em sociedade, uma vez que este é a primeira forma de organização social (SCOTT, 1995). Deste modo, somos atravessados/as pelo discurso criado sobre a sexualidade no lugar em vivemos, afetando-nos em todos os âmbitos da vida. Sendo assim, esses entraves e atravessamentos nos interpelam em todas as esferas sociais e/ou espaços que ocupamos na sociedade, uma vez que, essa mesma sociedade está constituída nos "princípios" do patriarcado, os quais se constituem nas relações de poder.

A relação entre cultura e educação é estreita, uma vez que se complementam e se fundem na constituição dos sujeitos. Partindo desse pressuposto, se a cultura dominante está alicerçada no patriarcado, e se a própria cultura atravessa a educação, em um movimento constante de reorganização, o que resulta dessa relação quase que simbiótica?

Tentando responder essa pergunta, corroboramos com Bourdieu & Passeron (1992, p. 05) quando afirma que "a ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social". Destarte, a relação de poder, produzida pela cultura dominante, é aprendida e apreendida pela educação, perpassando por todas as etapas e espaços, estando presente, inclusive, no currículo.

Ao pensar o currículo, perguntamos aos participantes qual ou quais áreas, de atuação da Pedagogia, lhes chamavam mais a atenção. As respostas foram as seguintes:

"*Achei a Educação Especial muito interessante*". (Rick, 2019).

"*Gostei mais da EJA*". (Pedro, 2019).

"*Psicologia da Educação e Educação Emocional*". (Jorge, 2019).

"*Gestão educacional, por perceber que encontraria menos resistência para me colocar no mercado de trabalho*". (Victor, 2019).

"*Gestão educacional*". (Hélio, 2019).

"*Gestão Educacional. As discussões sobre gestão escolar e áreas afins sempre despertou em mim curiosidades e apreço*". (Antônio, 2019)

"Identifiquei-me com a EJA". (Carlos, 2019)

"Gestão Educacional". (Jhon, 2019)

"*Gostei muito da área de Economia, Política Educacional e Currículo*". (Paulo, 2019)

"*Psicologia, Pesquisa e Gestão*". (David, 2019)

Observamos, portanto, que a maioria dos participantes se interessou por áreas que

não envolvem a relação entre educar e cuidar; talvez por acreditar que homens vivenciam a dinâmica da docência de maneira distinta das mulheres, uma vez que existe preconceito e resistência em relação a aceitar a atuação de homens pedagogos ensinando crianças, não só dentro da escola como também na sociedade de modo geral, associando a Educação de crianças às mulheres pedagogas. Desse modo, a área de atuação que envolve a educação de crianças, é considerada como sendo uma área essencialmente feminina, levando-os a optar por áreas mais voltadas para a execução de cargos administrativos. Nesse sentido, percebemos que as noções de gênero, apreendidas por cada um, influenciam não apenas na escolha do curso, mas, também, na área em que se pretende atuar.

A resposta de Victor sintetiza a questão que discutimos, anteriormente, sobre os locais em que a presença do homem pedagogo é permitida. No cargo de gestão, numa perspectiva não democrática, o homem pedagogo estaria em uma posição de prestígio - em relação às outras áreas de atuação na escola -, uma vez que assume o papel de condutor das estruturas organizacionais da escola, delegando funções, ações e normas a serem seguidas.

Nessa lógica, o homem que atua como gestor escolar ou em algum cargo administrativo, dentro da escola, assume um lugar hierarquizado, no qual o masculino assume funções de gestão e o feminino atua em funções de cuidado, apontando trabalhos masculinos e femininos como mais ou menos valorizados respectivamente. Esta hierarquização e/ou classificação está intrinsecamente ligada às relações de poder (MEYER, 2003).

Embora o interesse dos participantes tenham sido, na sua maioria, em áreas de gestão, pesquisa, economia ou currículo, o preconceito por ser homem, em uma área majoritariamente feminina, fez-se presente. Como resultado, apenas cinco dos participantes relataram não ter sofrido preconceito, por ser homem, atuando na Pedagogia. Entretanto, os outros treze participantes declararam que sofreram preconceito pelo menos uma vez, durante o curso e, posteriormente, também, conforme os relatos:

> "*Não sei se coloco como preconceito, mas muitos falaram que por ser homem merecia ganhar mais e que quanto menos mulheres era melhor o curso*". (João, 2019)
>
> "*Sim. Já deixei de ser escolhido em entrevistas de emprego, pelo fato de que os pais dos alunos não gostariam de minha presença no meio das crianças"*. (Carlos, 2019)
>
> "*Diversas vezes. Primeiro no meu ciclo de amigos, pois como falei anteriormente, quem cursava pedagogia era visto como gay. Depois, durante o curso, também sofri em alguns estágios, geralmente algumas professoras me olhavam 'torto' por ser homem. Após a conclusão sofri para encontrar trabalho, consegui só por indicação*". (David, 2019)
>
> "*Sim. Quando fui para a área de Educação Especial, encontrei dificuldade por ser homem. Algumas pessoas ainda tem o pensamento que a área, principalmente se tratando de Educação Especial, é de competência das*

> *mulheres*". (Rick, 2019)
>
> "*Sim. Tanto nos estágios obrigatórios como nos estágios não obrigatórios, escutava de professoras e outros profissionais do campo de estágio, que aquela profissão daria mais jeito para homens e tentavam me desestimular, foram-me negados alguns estágios, pois só podiam ser mulheres ou diziam que estava lotado de estagiários (quando não estava) e depois outra estudante conseguia a vaga*". (Paulo 2019)
>
> "*Sim. Por ser homem, teve uma professora que dificultou muitas coisas para mim, mas consegui terminar o estágio*". (Ivo, 2019)

O preconceito sofrido pelos participantes foi apresentado, portanto, das mais variadas formas e, mais uma vez, a sexualidade foi posta como fator predominante na prática do preconceito, nas oportunidades de estágio e na inserção no mercado de trabalho. O preconceito, baseado na sexualidade, fundamenta-se na ideia de que o homem é um ser sexuado ativo. Assim sendo, tecnicamente, não possui a capacidade de controlar seus impulsos, não "devendo", por isso, manter contato direto com os corpos das crianças (SAYÃO, 2005).

Sobre isso, Ramos (2011) explica que "*além da explícita rejeição à figura masculina na educação infantil, é perceptível o olhar atento e desconfiado dos adultos quando um professor do sexo masculino ingressa na instituição*" (RAMOS, 2011, p. 99-100). Os relatos dos participantes denunciam que os preconceitos marcam presença, do ingresso à conclusão do curso, ocorrendo, inclusive, nos estágios, etapa de muita importância no processo formativo. A seguir, apresentamos as dificuldades, apresentadas pelos egressos, na inserção ao mercado de trabalho.

6 I EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: ENFRENTAMENTO, INSERÇÃO E PERSPECTIVA DE MERCADO

Nesta seção, trataremos sobre as dificuldades que os alunos egressos do curso de Pedagogia enfrentam ou enfrentaram, no mercado de trabalho, assim como sua visão sobre as perspectivas do cenário atual e do futuro profissional.

Como vimos na seção anterior, as dificuldades enfrentadas perpassam, tanto os estágios quanto o mercado de trabalho. Quando perguntamos aos colaboradores sobre as perspectivas acerca da profissão docente, as respostas vieram em forma de desabafos sobre a área de atuação na escola, e demais dificuldades de inserção no campo, como demonstram as respostas a seguir:

> *"Para sala de aula é realmente complicado, pois onde há mais vagas para pedagogos é na Educação Infantil, e pelo pensamento popular, não é recomendado um homem assumir uma sala com crianças. Nunca passei por algo assim, pois desde sempre não quis atuar com educação infantil".* (Paulo, 2019)
>
> *"Percebo que no serviço público todos os gêneros podem ter oportunidades para*

atuação. Já no mercado privado, vemos uma exclusão nas salas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental onde o quadro de professores é 100% feminino. Algumas escolas (empresas) alegam diversos empecilhos para contratação de homens, exceto professores de áreas isoladas. Contudo, reforça o estereótipo de que esse campo de atuação é apenas para mulheres e nos deixa em uma situação de exclusão". (Pedro, 2019)

"Muito restrito. A não ser que seja a área de gestão ou ensino superior". (João, 2019)

"Restrito, nem todas as escolas se abrem para a atuação masculina como professor, independente da formação". (Antônio, 2019)

"Realmente é complicado. Sou concursado, acho que por isso consegui exercer minha profissão". (Rick, 2019)

"Muito ruim. Sem perspectiva. Às vezes sinto que foi uma perda de tempo ter feito esse curso". (Saulo, 2019)

"Tive muita dificuldade de atuar na minha área, consegui por indicação. Geralmente essa área da pedagogia é vista como feminina por uma questão cultural. Nesse caso, os homens não têm espaços nas salas de aula. Me diga um pedagogo ensinando na alfabetização, por exemplo?". (David, 2019).

As dificuldades se apresentam aos acadêmicos, antes mesmo de se inserirem no mercado de trabalho; quando, enfim, conseguem ingressar, essas dificuldades não se resumem a olhares estranhos ou palavras que desencorajam. Para além disso, existe uma tentativa, quase que escancarada, de não permitir o exercício da docência, por parte dos homens pedagogos. Sobre essa problemática, Zanette e Dal'Igna (2018) demonstram que:

> Além de ter que comprovar sua eficiência como professores, muitas vezes os homens enfrentam ainda mais dificuldades quando decidem exercer a docência, porque a partir do momento em que eles ingressam na escola, parece haver um investimento para que esses se desloquem da docência para cargos administrativos (ZANETTE; DAL'IGNA, 2018, p. 136).

Esse "investimento", sobre o qual o autor e a autora falam, pode estar fundamentado no preconceito que concerne a sexualidade dos homens pedagogos? Além do preconceito sobre a sexualidade, quais questões estão presentes no "currículo oculto" das instituições escolares? A crença de que homens devem estar em cargos superiores poderia ser um dos fatores condicionantes para a resistência de sua atuação na docência?

No estudo feito por Ramos (2011), foi constatado que as relações de gênero, presentes na educação, resultam da ideia de rejeição e/ou resistência, em aceitar homens pedagogos atuando na docência, por parte da comunidade escolar. Nesse sentido, Ramos (2011, p. 99-100) ratifica que:

> Percebe-se que não sem razão, vários professores, ao tomarem posse em seus cargos de educador infantil, foram encaminhados para as funções nas quais atuariam sob a vigilância constante de outros profissionais. Ou seja, eram colocados na função de professor do apoio, na função de professor responsável pela "educação física", pelas oficinas de artes, de informática ou qualquer outra linguagem nas quais existisse menor demanda de cuidados e

de toques físicos (RAMOS, 2011, p. 99-100).

Corroborando com Ramos, as respostas dos participantes demonstram reiterar os apontamentos que constam na literatura, a exemplo da resposta do participante Saulo *"Muito ruim. Sem perspectiva. Às vezes sinto que foi uma perda de tempo ter feito esse curso",* desse modo, além de não conseguir atuar na área, acredita que, ter feito o curso, foi uma perda de tempo, em razão da dificuldade em conseguir se inserir na área pedagógica. Assim, quais mudanças poderiam ser feitas para mudar essa realidade?

Pensando nisso, perguntamos o que eles acreditam que poderia ser feito para desconstruir o preconceito do homem pedagogo no mercado de trabalho. As respostas revelam que é preciso que mais homens cursem Pedagogia, para o número profissionais aumentem no mercado de trabalho; além do mais é necessário mais investimento no profissional da educação, como demonstram algumas respostas:

> "*Mais homens cursarem Pedagogia, assim, pode ser que mostre que Pedagogia também é coisa de homem*". (Antônio, 2019)
>
> "*Acho que mais vagas para homens com cotas e parcerias com escolas públicas e privadas para inserir o homem nas escolas básicas*". (João, 2019)
>
> "*A inserção do homem no mercado de trabalho, para que eles possam mostrar que possuem tanta qualificação quanto às mulheres, considero suficiente. Acredito que no Brasil a reflexão que mais possui crédito na vida do cidadão é a vivência de algo para a quebra do preconceito*". (David, 2019)
>
> "*Investir na formação dos profissionais da educação e na conscientização da comunidade escolar, por vezes os preconceitos se enraízam na própria comunidade, fazendo crescer exponencialmente suas causas e efeitos*". (Lucas, 2019)

Nesse sentido, o que podemos considerar, diante as falas dos participantes da pesquisa, é que, perante a sociedade androcêntrica e patriarcal em que vivemos, somos condicionados a vivenciar relações de gênero constantemente, e no campo educacional não é diferente. Segundo Swain (2000), as relações de poder ocorrem nos processos em que as relações entre os sujeitos ganham sentido. Desse modo, afirma que "esta é a relação de poder, é a inflexão sobre a auto representação, sobre a conduta, sobre as imagens de corpo, sobre a apreensão do mundo, instituindo assim uma realidade fundada na univocidade das imagens e das significações, lá onde as possibilidades são plurais" (p. 69). A seguir, mais algumas respostas dos participantes, em relação ao que poderia ser feito para mudar a atual perspectiva da atuação de Pedagogos homens, na sala de aula.

> "*Investimento nos profissionais da educação, o olhar da sociedade sobre questões de preconceito mudar. Na verdade, vai muito de uma mudança cultural mesmo*". (Rener, 2019)
>
> "*Quebrar a visão social de que pedagogia é coisa de mulher e que homem pode e deve atuar nas salas de aula*". (Daniel, 2019)
>
> "*As mudanças têm que ser sociais, desse modo conseguimos ramificar a*

conscientização quando ao mercado de trabalho para o pedagogo homem". (Samuel, 2019)

"*A mudança tem que partir da mente das pessoas. Já está muito impregnado na cabeça das pessoas que pedagogia é para a mulher. Acho que nunca vai acontecer. Esse é um assunto que nunca vai deixar de ser discutido*". (Paulo, 2019)

"*Uma das coisas que eu acho que pode atrair mais homens para a profissão é uma melhor remuneração, porque as vezes o cara até quer, mas não faz o curso porque o salário é muito baixo para muito trabalho*". (Saulo, 2019)

Ao pensar em mudanças, no campo da educação, entendemos que é necessário a ressignificação de todo um projeto de sociedade, uma vez que, o pensamento patriarcal, baseado nas questões de gênero, são fatores estruturais que não se mudam sozinhos, de forma isolada ou individualmente. É preciso, pois, agir de forma coletiva. Para tanto, a criação de políticas educacionais que promovam essa mudança, como relataram os participantes, é extremamente necessário.

No estudo de Lopes (2015), sobre a Base Nacional Comum Curricular, é falado acerca do currículo, sua importância e veemência. Para a autora, há uma centralidade no que concerne ao currículo, fazendo necessário, desse modo, um descentramento. Isto por entender que todo centro é instável - e, portanto, sujeito à disputa - sendo constituído por contextos e construções de discursos no (e do) mundo. O currículo é, então, produzido pelos discursos, isto é, por práticas de significação, linguagem e ação. Assim sendo, quais mudanças poderiam ser mais significativas, ou mais eficazes, para modificar e, porventura, transformar a realidade educacional em que vivemos, hoje, no que se refere ao homem pedagogo?

Ao refletir sobre as questões elencadas, questionamos os participantes sobre o fato de que, se pudesse optar, fariam novamente o curso de Pedagogia. Abaixo estão algumas respostas:

"Possivelmente faria primeiro Psicologia para garantir-me no mercado de trabalho, depois cursaria Pedagogia por entender a importância do curso na formação". (Samuel, 2019)

"Escolheria novamente a Pedagogia, pois acredito na potencialidade da minha formação, e na abrangência das minhas possibilidades de atuação como pedagogo". (Ivo, 2019)

"Provavelmente escolheria outro curso devido ao mercado de trabalho, suas condições e o aspecto financeiro". (Daniel, 2019)

"Hoje, pelo apreço que passei a constituir pela História, cursaria Licenciatura em História, mas não me arrependo em nada em ter escolhido Pedagogia, foi uma das melhores opções em que fui assertivo na minha vida profissional". (Jorge, 2019)

"Não, pois fiz quatro anos de curso para não atuar na área". (Lucas, 2019)

"Não, porque nunca foi minha primeira opção". (Saulo, 2019)

> *“Acho que não. Não vi vantagem no curso depois que concluí”. (Hélio, 2019)*
>
> *“Não. Fazemos um curso visando o mercado de trabalho e para mim a pedagogia não me trouxe nada que compensasse financeiramente falando”. (Samuel, 2019)*
>
> *“Sim. Porque não atuo especificamente na área, não atuo como professor. Já faz quatro anos que eu me formei e todas as vezes que eu procurei emprego como professor tive as portas fechadas e vários nãos”. (Marcos, 2019)*
>
> *“Não, porque não tem perspectiva para homens”. (Antônio, 2019)*

Conforme o exposto, compreendemos que a maioria dos participantes repensariam o egresso no curso de Pedagogia, devido a todos os entraves e desvantagens que o homem enfrenta ao tentar se inserir nessa área. Em vista do conteúdo das respostas, retomamos a discussão sobre hierarquização dos espaços educacionais, baseados no gênero, uma vez que esta hierarquização, além de contribuir para a desvalorização da profissão, enfatiza diferenças entre homens e mulheres, (im)postas pela sociedade. Sobre essa problemática, Izquierdo *apud* Rosemberg (1996) aponta que:

> A hierarquia dos gêneros conduz ao estabelecimento de relações de dominação/submissão entre o gênero masculino e o feminino, independentemente de qual seja o sexo das pessoas que ocupam os espaços sociais de gênero, nas relações de gênero. A título de exemplo, a prática da enfermagem é uma atividade de gênero feminino e a da medicina de gênero masculino (IZQUIERDO *apud* ROSEMBERG, 1996, p. 62).

Os espaços, que “podem” ser ocupados, por homens e mulheres, produzem discursos que atravessam esses sujeitos e influenciam fazerem escolhas pré-determinadas. Nesse sentido, mulheres e homens são condicionados/as a ocuparem os espaços “pré-estabelecidos” ou aceitáveis para cada gênero. Muitas das respostas mostram, de certo modo, arrependimento pela escolha da profissão, porque alguns ainda não conseguiram atuar na área.

Em sua tese de doutorado, Sayão (2005) fez um estudo sobre homens e a educação infantil, utilizando como ferramenta de coleta de dados a entrevista. Como resultado, obteve respostas que ratificam as afirmações que coletamos neste trabalho: “muitos dos professores entrevistados lembraram-se de vários colegas que haviam desistido da docência. Alguns estavam atuando em funções burocráticas e outros aderiram a outras profissões” (SAYÃO, 2005, p. 138).

Assim sendo, podemos destacar que a diferenciação, marcada pelo gênero, tem como principal objetivo diferenciar os espaços ocupados por homens e mulheres, implicando quase sempre em relações desiguais, refletindo na autonomia do sujeito, seja ela individual ou não, bem como nas escolhas de atuação da área.

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, procuramos refletir sobre as influências das questões de gênero na atuação do Pedagogo, no mercado de trabalho. A pesquisa foi pautada em uma análise crítica acerca do objeto de estudo proposto. Para tanto, realizamos um mapeamento do quantitativo de alunos egressos do curso de Pedagogia. Inicialmente, o marco temporal do período a ser observado foi de 2014-2018, porém, devido à falta de respostas, estendemos para o período de 2014-2019. Na ocasião, foi enviado um questionário *online* para os e-mails dos 51 alunos homens egressos, todavia, apenas 18 participaram da pesquisa.

Este trabalho buscou conhecer a visão dos alunos egressos acerca das influências que as questões de gênero tiveram na escolha do curso de Pedagogia. Percebemos assim, que o campo educacional mantém relações com às questões de gênero; desse modo, ainda que haja uma conscientização, no que se refere à igualdade, podemos constatar que existe uma diferenciação no campo de atuação do homem e da mulher.

Durante a realização da pesquisa, foi observado que a maioria dos entrevistados tem a concepção de que a Pedagogia não é uma área favorável para o homem, uma vez que existem muitas dificuldades e percalços a serem enfrentados. Pudemos ver em suas falas que eles acreditam que a mudança deve acontecer, primeiramente, no âmbito político e social, por entender que a aplicação de políticas públicas, voltadas para a valorização do professor, podem atrair mais homens para a profissão, fazendo com que, ao longo do tempo, as concepções pré-definidas socialmente sobre o magistério se dissipem.

Apesar disso, ainda reconhecem que a Pedagogia, apesar de ser um campo com ampla área de atuação, no que se refere ao pedagogo homem, a atuação é muito restrita. Retomando a questão sobre as mudanças, um dos participantes relata que talvez a mudança desse contexto demore a acontecer.

Pensando nisso, quais ações poderiam ser feitas, visando mudar a atual conjuntura em que nós, profissionais da educação, estamos inseridos/as? Nesse sentido, a pesquisa revelou que uma das possibilidades seria a inserção de mais homens no mercado de trabalho, para que eles tenham a oportunidade de exercer a docência tanto quanto as mulheres. Além disso, acreditamos que, no Brasil, uma mudança significativa só poderia acontecer a partir da vivência de homens pedagogos no exercício da docência. Resultando, assim, na possibilidade de promover a desconstrução dos preconceitos por eles enfrentados diariamente.

Observamos que a comunidade escolar é atravessada pelo medo de que os homens tragam riscos aos cuidados com as crianças; desse modo, imperando o sexismo, uma vez que consideram que os pedagogos não apresentam condições de atuar com crianças. Compreendemos que esse cenário poderia ser diferente, se ocorresse uma maior inserção de homens pedagogos na sala de aula, tornando essas barreiras e preconceitos menos

recorrentes em nossa sociedade.

Por fim, consideramos este trabalho de extrema importância, tanto para nossa formação enquanto docentes, quanto para a ampliação de uma visão diferenciada acerca do pedagogo homem no mercado de trabalho. Isto porque entendemos que, nós educadores/as somos formadores de opiniões, de sujeitos e de atores sociais. Assim sendo, destacamos a importância de haver mais pesquisas sobre a temática, uma vez que, o assunto é pertinente e imprescindível para uma educação libertadora, livre de opressões, estigmas e preconceitos, contribuindo, dessa forma, para a produção de um novo olhar sobre a atuação do pedagogo homem na Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na educação**: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: BEAUVOIR, Simone de, 1908-1986. O segundo sexo. Tradução Sérgio Milliet.- 2.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre (1930-2002). **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; RABAY, Glória. **Gênero e educação superior:** apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20 (2), jul./dez., 1995, p.185-206.

CORTEZ, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, 2008, p. 77-101.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SOUSA, Fernando Santos. **Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente**: um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na Educação Infantil. Trabalho apresentado na 38ª Reunião Naciona da ANPEd, São Luiz - MA, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GONÇALVES, Bruna de Oliveira; QUIRINO, Raquel. **Silenciamentos de Gênero e Sexismo na Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500150420_ARQUIVO_ArtigoCompletoBruna.pdf Acesso em: 26 set. 2018.

HOSTYN, Victória Leizer dos Santos. **Atitudes sexistas de professores de educação física durante suas aulas**: relatos e reflexões. 2016. 51f. Trabalho de Conclusão de Graduação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física.

IZQUIERDO, Maria Jesus. "Uso y abuso del concepto de género". In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão**. Fundação Carlos Chagas, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, v. 21, 2015, p. 445- 466.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Cidade do Porto, n. 25, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MELO, Maria, Célia Macedo Araújo. **Gênero e Universidade**: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão. Maria Célia Macedo Araújo Melo. – 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte, Autêntica Editora: UFOP, 2016.

MORENO, Monteserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

RABELO, Amanda Oliveira. A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. **Revista do Mestrado de História**, Vassouras, v. 9, n. 9, p. 41-53, 2007.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educ. Pesquisa**. vol.39 n.4 São Paulo, Out./Dez. 2013.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. 139f.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creche**. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**. 20(2). Jul./Dez., 1995, p.71-99.

SENKEVICS, Adriano. Bichos dos desenhos animados: laços e gravatas, mas nunca a genitália. **Ensaios de Gênero**. 15 jun. 2012.

SWAIN, Tania Navarro. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. **Textos de História**, v. 8, n. 1, p. 47-85, 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02, p.81-103.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, v. 20, n.2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA. Maria Cláudia. "Ser homem" e "ser pedagogo": relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **Textura**, v. 20 n.43, maio/ago 2018.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 25/10/2021

Elaine Cristina Mateus Novacowski
(PPGEdu – UNEMAT) – Campus Cáceres - MT
http://lattes.cnpq.br/4074528527967505

Sandra Aparecida Cavallari.
Universidade Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus Juara - MT
http://lattes.cnpq.br/1355963318449784

Trabalho apresentado no GT 1. Educação Especial e Processo Inclusivos, durante o XI Seminário de Educação do Vale do Arinos, realizado em Juara, MT, de16 a18 novembro de 2016. Curso de Pedagogia/ Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

RESUMO: O capítulo de livro intitulado como "Educação inclusiva: concepção de práticas de ensino" resulta de um recorte de um trabalho maior. A temática sobre a inclusão de pessoas especiais vem sendo bastante discutida atualmente, frente à necessidade de estarmos atentos às novas demandas sociais, neste contexto se faz necessário um estudo mais aprofundado acerca desse assunto em espaços escolares, para podermos perceber como vem sendo concebida a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais, e como ocorre à prática de ensino para contribuir com uma educação de qualidade. O objetivo do trabalho é verificar a concepção dos profissionais referente à Educação Inclusiva. Como acontece o processo inclusivo das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular? Pautados neste objetivo, torna-se necessário discutir as dificuldades enfrentadas pelos professores e pela escola em trabalhar com as situações diversas, pois o processo de inclusão supõe mudanças e adaptações, que podem ser de crenças e práticas acerca da inclusão, e se estendem para a infraestrutura da instituição e para a formação dos profissionais da educação. Compreende-se que a inclusão social da pessoa com deficiência significa torná-la participante da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade. E para que seja garantido o direito destes alunos em ambiente escolar, torna-se necessário o comprometimento de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, deste modo, a pesquisa busca verificar como de fato a inclusão acontece em uma escola estadual no município de Juara-MT.
PALAVRAS – CHAVE: Desafios. Enfrentamentos. Inclusão. Práticas de Ensino. Educação Especial.

INCLUSIVE EDUCATION: CONCEPTION OF TEACHING'S PRACTICES

ABSTRACT: The book's chapter named as "Inclusive Education: conception of teaching's practices" is resulted from an excerpt of a bigger work. The theme about the inclusion of special-needs people it is being debated a lot nowadays, about the need of we are aware to the new social demands, inside this context it is necessary a deeper study about this topic in the school spaces, so that we can notice how it is

happening the inclusion of special-needs students, and how it occurs the practice of teaching to contribute with a quality education. The goal of this work is to verify the conception of professionals related to the inclusive education. How does the inclusive process of children with special-needs happen in the regular teaching? Lined with this goal, becoming necessary to discuss the difficulties faced by the teachers and by the school to work with all these diverse situations, because the process of inclusion supposes changes and adaptations, that can be of beliefs and practices about the inclusion, and they extend to the institution's infrastructure and to the formation of the school professionals. It is understood that the social inclusion of disabled people means making them participants of the social life, economic and politics, ensuring the respect to their rights under the society. For this students' right be guaranteed in the school space, it makes necessary the commitment of all the professionals evolved in the process of teaching-learning, thus, the research seeks to verify how the fact of the inclusion happens in a State School in a city of Juara-MT.
KEYWORDS: Challenge. Confrontation. Inclusion. Teaching's Practices. Special-Needs Education.

1 I INTRODUÇÃO

A Educação Especial está sendo discutida há algum tempo pelas políticas públicas educacionais, e é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96; nessa conjuntura, a escola busca caminhos voltados ao processo de inclusão.

A temática a respeito do aluno especial tem muito por ser debatida, na acepção de compreender o que é educação inclusiva, e qual o modo correto de ser trabalhada, com intuito de efetivar o arcabouço teórico e dar sentido à discussão, para posteriormente explicitar a prática. Logo, a intenção deste capítulo foi refletir sobre o assunto em questão.

Infelizmente, a concepção sobre a temática permanece apontando a criança com necessidades educacionais especiais como incapaz, o que pode estar ligado à falta de conhecimento científico sobre o tema, ou seja, o senso comum ainda prevalece. É preciso compreender como podemos tratar as questões da aprendizagem desses alunos na escola, levando em consideração as necessidades deles, que perpassam os anseios formativos dos educadores. Isso porque, os aprendizes com necessidades educacionais especiais, em sua maioria, desenvolvem atividades iguais aos que não possuem desafios de aprendizagem, já que são cidadãos com direitos e deveres como os demais, mesmo que em muitos casos sejam vistos enquanto pessoas impossibilitadas.

Nesse sentido, esta pesquisa originou-se da necessidade de discutir as dificuldades enfrentadas pelos professores e pela escola em trabalhar com situações diversas, visto que o processo de inclusão supõe mudanças, que se estendem para crenças e cultura sobre a temática, infraestrutura e formação. Em suma, o objetivo deste trabalho foi verificar a concepção dos profissionais referente à Educação Inclusiva. Como acontece o processo inclusivo das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular?

2 I INCLUSÃO

2.1 Os desafios da inclusão na educação

A inclusão abrange não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim todos que gozam de direitos fundamentais que se encontram assegurados pela Constituição de 1988. Logo, modelos escolares inflexíveis não consideram a presença da subjetividade do indivíduo durante o aprendizado.

Anteriormente a escola era vista como um lugar inapropriado para alguns alunos que apresentavam dificuldades físicas ou mentais, deste modo Freitas questiona:

> Em vez de investirem em alternativas educacionais para esse público na educação comum, enfatizam a criação de instituições especializadas que se dedicam apenas à oferta de atendimentos médico-clínicos e desprezam o âmbito educacional no desenvolvimento desses sujeitos (FREITAS, 2009, p. 224).

Segundo o autor (FREITAS, 2009), era desprezada a possibilidade de pessoas com adversidades físicas e mentais serem inseridas em instituições educacionais regulares, nesse mesmo seguimento, Garcia (2009) critica quando se relaciona às diferenças com inferioridade, pois afirma que desta forma se pratica a exclusão. Na visão do mesmo teórico: "uma escola inclusiva deve defender uma igualdade de direito e deveres, inclusive o direito à diferença" (GARCIA, 2009, p.130).

> Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação. [...] quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana (STAINBACK, 1999, p. 27).

Mediante a afirmação acima, a inclusão social da pessoa com deficiência significa torná-la participante da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade. A escola como um espaço de todos e para todos, deve reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, ou seja, é a partir da educação que a inclusão poderá acontecer em todo o espaço social.

> A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência/ e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003, p. 63).

Perante a conexão entre os pensamentos dos autores explorados, é necessário reconhecer a capacidade e a individualidade do outro com deficiência, estabelecer uma metodologia baseada nos princípios éticos da cidadania igualitária e democrática, pelos quais o ensino seja realmente inclusivo e dinâmico, que favoreça o processo de inclusão, tanto no âmbito educacional como no social.

Nós devemos respeitar os limites e diferenças de todos os alunos, independentemente de sua condição, pois mesmo aqueles considerados mentalmente e fisicamente saudáveis trazem suas limitações.

2.2 Dificuldades e possibilidades de aprendizagem dos alunos especiais

Para que compreendamos as dificuldades de aprendizagem, é necessário se levar em conta os aspectos orgânicos, psicológicos e sociais, não devendo desconsiderar suas inter-relações.

> Sob o enfoque biológico podem-se considerar os componentes orgânicos, em suas estruturas e funcionalidades; na dimensão cognitiva, os aspectos psicológicos que interferem decisivamente na aprendizagem (percepção, memória, atenção, motivação, etc.) e, na dimensão social, os componentes políticos e culturais que influem e sofrem influência do produto da aprendizagem. (CARVALHO, 2009, p. 72-73).

De acordo com Carvalho (2009), os desafios de aprendizagem não se resumem a uma condição física ou mental, mas sim em vários aspectos externos relacionados à condição social do indivíduo. Se lhe faltam subsídios básicos, como alimento e moradia digna, ou quando sofre violência doméstica, e ainda na dimensão cognitiva, ao não se respeita a subjetividade de cada educando, o tempo e a forma de aprender, são fatores que influenciam na aprendizagem, como também o corpo docente que atendem os estudantes.

> O esforço feito pelos alunos é influenciado pelo padrão que o mestre estabelece em relação a ele. Um padrão demasiadamente difícil terá efeito desestimulante. Se os alunos sentem que não terão possibilidade de êxito, provavelmente não se esforçarão muito. (DERVILLE, 1976, p. 39).

De acordo com Derville (1976), o professor pode motivar ou desmotivar os educandos a aprender. Com base nestas teorias , podemos perceber que a construção do conhecimento depende de vários fatores, que devem ser considerados antes de um diagnóstico errôneo sobre determinados casos de dificuldades na aprendizagem.

> Mesmo não sendo deficiência (mental, auditiva, visual, física, múltipla) ou condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, apresentam problemas em aprender e contribuem para aumentar o fracasso escolar". (CARVALHO, 2009, p. 72).

Se quisermos identificar defeitos, deveríamos procurar no próprio sistema educacional, e ainda que algumas barreiras e entraves sejam provocados por atitudes errôneas daqueles que encabeçam as comunidades escolares.

> A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, [...] propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado. (BEYER, 2009, p.73).

O estudioso ainda traz alguns questionamentos: "estar incluído é aprender como as demais crianças aprendem? [...] abdicar de suas formas próprias de pensar ou aprender?"

O autor discorda da definição de inclusão que desconsidera as diferenças, por meio de currículos inflexíveis e hegemônicos. (2009, p. 74).

Buscando ainda em Beyer (2009), a educação para ser inclusiva deve considerar a heterogeneidade das salas de aula, respeitando as diferenças, fazendo alguns questionamentos importantes, pois quando pensamos em um nivelamento de comportamentos e desenvolvimento, estamos automaticamente excluindo aqueles que estão fora do padrão proposto. Deste modo, precisamos de currículos que contemplem esta heterogeneidade. Nos PCNs, neste contexto,

> A ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados – quando necessários – não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica "normal" parece ser um desafio presente na integração dos alunos com maiores ou menos acentuadas dificuldades para aprender (BRASIL, 1998, p. 24).

Segundo os PCNs, o aluno com necessidades educacionais especiais não deve sofrer interferência em sua relação na sala de aula convencional, nem em suas interações sociais, mesmo quando necessário o atendimento especializado. O estudante deve conviver em um ambiente que proporcione liberdade e igualdade e não ser tratado como diferente, para não ser prejudicado em suas atividades escolares cotidianas.

Deve-se compreender esta diversidade entre os alunos como algo natural, pois quando no passado eram excluídos, acreditava-se em um padrão universal de comportamento e desenvolvimento dos indivíduos. Nos dias atuais, as novas propostas de ensino se pautam em legislação específica, garantindo deste modo o acesso a todos a escola regular.

3 | RESULTADOS

3.1 Abordagem metodológica

Os *lócus* de pesquisa é uma Escola Estadual da rede urbana do município de Juara. A pesquisa qualitativa visa compreender a realidade por meio dos fatos ocorridos e informações colhidas através de questionários ou entrevistas. Segundo Michel (2005, p. 33), "na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir da análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente".

A pesquisa teve como propósito analisar o processo de inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, do *lócus* pesquisado. Foi realizado estudo bibliográfico, por meio de leituras voltadas à temática, e ainda sobre toda a legislação que norteia o processo de inclusão. Com base em levantamentos bibliográficos ter-se-á embasamento teórico para melhor compreender as informações coletadas. A

pesquisa empírica teve enquanto instrumento questionários com perguntas abertas, no sentido de oportunizar ao sujeito pesquisado responder de maneira subjetiva e relevante.

3.2 Análise dos dados

3.2.1 Contribuição dos profissionais

Os sujeitos pesquisados que fizeram parte deste trabalho são três professores que lecionam em salas regulares, onde há alunos especiais que também frequentam a sala de recurso, e dois professores que desenvolvem atividades nesta sala de recurso. Os sujeitos da pesquisa foram identificados por nomes fictícios, para preservar a identidade de cada um. Assim, para os professores das salas regulares usaremos “REG1”, “REG2” e “REG3”. E os profissionais da sala de recurso multifuncional ficaram identificados com “SRM1” e “SRM2”.

A partir dos questionários destinados a cada profissional, verificamos que a maioria possui formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, exceto um que possui Licenciatura em Letras. Com relação a Pós-Graduação, dois profissionais têm Especialização em Educação Inclusiva, dois em Psicologia do Ensino-Aprendizagem, e três não responderam.

O primeiro questionamento buscou saber como se dá o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. A qual, responderam:

> (REG1). Primeiro, eles já são especiais por existirem e provar que existam. O fato de estarem inclusos é graças ao amparo legal da existencial lei que rege nossa constituição aos nossos jovens, crianças e adultos. E a escola é o carro chefe dessa história e a família.
>
> (REG2). Inserindo-os em salas regulares, mas com atendimento adequado as suas necessidades.
>
> (REG3). Há estrutura física, sala de recurso, mas ainda há falta de preparo e tempo dos professores da sala.
>
> (SRM1). Através de laudo médico, os mesmos são diagnosticados por um profissional especializado. Mas para que isso aconteça é necessária a observação do professor em sala de aula.
>
> (SRM2). Ser respeitado o direito de aprendizagem com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e ser respeitado em suas limitações em sala de aula regular, com participação contextualizada de acordo com suas especificidades.

Por estes fragmentos, ficou explícito que os profissionais comungam da mesma opinião entre eles, demonstrando perceber a forma pela qual o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais deveria se voltar para as peculiaridades de cada um, mas um deles admite que falta preparo dos professores que atuam nas salas regulares. Para Imbernón (2006):

> A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca

> linear. Ninguém muda de um dia para outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais (IMBERNÓN, 2006, p. 16).

A política de inclusão não significa apenas a permanência de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, mas implica rever concepções e paradigmas ligados ao potencial dessas pessoas, respeitando sua diferença e limites, através da atenção direcionada às respectivas necessidades. Isso se concretiza por meio da acessibilidade física, instrumental e comunicacional, ao possibilitar uma real participação social das pessoas especiais.

Seguindo os questionamentos, perguntamos quais as dificuldades enfrentadas pelo professor para que ocorra a inserção dos educandos especiais em sala de aula. Eis as respostas:

> (REG1). A dificuldade é exatamente a falta de preparo, às vezes não somos formados e não temos formação para trabalhar com essas questões delicadas. A minha maior dificuldade é como inseri-los no convívio com os colegas para que de fato sejam iguais.
>
> (REG2). Falta de um auxiliar em sala de aula para ajudar em suas dificuldades de aprendizagem.
>
> (REG3). Uma TDI para cada educando especial que acompanhe em sala, e cursos para cada deficiência para sabermos lidar com cada aluno e suas necessidades.

As respostas evidenciam que a dificuldade é exatamente a falta de formação específica, por não terem acesso a cursos que forneçam subsídios adequados, para então desenvolver um trabalho mais direcionado aos alunos. Destacando ainda que a maior dificuldade seria inserir as crianças ao convívio social, para que de fato aconteça a inclusão. Os relatos deixaram visível que os profissionais assumem ter dificuldades para atender as especificidades desta nova sala de aula, onde os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos.

> Entendemos que para o desenvolvimento da aprendizagem o papel do professor e a qualidade do ambiente escolar são fundamentais como potencializadores de um espaço de troca, de estimulação e de desafios para o sujeito. O aluno deverá encontrar na escola, um local onde possa continuar a se desenvolver e a construir e reconstruir hipóteses em relação aos objetivos do conhecimento. É essencial sentirse amparado em suas angústias, conflitos e questionamentos, incentivado em suas reflexões, estimulado no uso e no desenvolvimento do seu potencial. (WEISS, 2001, p. 39-40)

De acordo com Weiss (2001), o professor é peça fundamental no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, é necessário desenvolver um vínculo afetivo com todos os aprendizes, para que eles se sintam respeitados e valorizados, deste modo, poderão desenvolver mais facilmente o potencial individual, de forma muitas vezes diferenciada,

mas natural e prazerosa.

A pesquisa buscou verificar as práticas vivenciadas na sala de recurso pelo aluno com necessidades educacionais especiais, que possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem na sala convencional. Conforme relatos dos pesquisados “REG1” e “REG2”, suas falas se complementam, “através de materiais concretos, vídeos, socialização de palestras, interatividade recreativas diferentes e principalmente atividades especiais para esse conceito. Atividades diferenciadas”.

Os fragmentos dos depoimentos dos pesquisados evidenciam que a sala de recurso contribui para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois é um espaço no qual se trabalha de forma diferenciada, por meio de metodologias de ensino que buscam superar os desafios de aprendizagem destes educandos.

A esse respeito, a LDB ressalta que:

> O grande equívoco de uma prática de ensino que se baseia nessa lógica do concreto é a repetição alienante, que nega o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição de as pessoas com deficiência mental lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer. (BRASIL, 1996, p. 21)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é importante que os professores valorizem todo o potencial destes alunos, não apenas focar em atividades com materiais concretos, mas também utilizar todos os mecanismos disponíveis para proporcionar o desenvolvimento do raciocínio, independentemente do nível de consciência.

> Quando menciono alunos com deficiência, o faço sem desconsiderar a heterogeneidade desse grupo. [...] na verdade, todas as pessoas diferem uma das outras, mesmo se comparadas entre si. O mesmo aplica-se aos com deficiência, ainda que pertencentes ao mesmo grupo de determinada deficiência. (CARVALHO, 2009, p. 31)

Conforme o autor, mesmo quando se objetiva a classificação dos educandos por tipo de deficiência, ainda assim nunca se alcança a homogeneidade, deste modo é preciso aceitar esta diversidade de forma natural. Foi enfatizado que na sala de recurso são utilizados vários materiais concretos, atividades diferenciadas e recreativas junto aos estudantes especiais, para que assim, por meios afetivos, descobrir e valorizar as potencialidades e habilidades desses educandos, pois cada um tem capacidades próprias, que necessitam ser descobertas, anunciadas, cultivadas e exploradas, as quais oportunizam a inserção social.

Os dados evidenciaram que os professores da sala de recursos multifuncionais mantêm o contato diário com os docentes das salas convencionais, com o objetivo de criar estratégias para propiciar ao aluno o ensino e a aprendizagem, como sinalizado pelo

pesquisado “SRM2”: “Sim, contribuem porque o professor da sala de recurso necessita constantemente de dialogar com os professores da sala convencional, para criarem estratégias com o objetivo da aprendizagem do aluno”.

É uma forma de trabalho integrado, e que leva a resultados positivos, pois de acordo com o professor “SRM1”: “Sim, pois o diagnóstico de aprendizagem realizado na sala de recurso embasará o AEE e o atendimento em sala regular, de acordo com o diálogo contínuo entre a professora da sala de recurso e da sala regular”.

Nesta visão, ambas as partes auxiliam e trocam experiências, pois estão em busca da mesma finalidade: o ensino, a aprendizagem e a inclusão da criança especial, que de acordo com o entrevistado “REG3”, a criança aprende “de acordo com as capacidades e competências que ela possa alcançar, trabalhando atividades diferenciadas de escrita, brinquedos e jogos”.

As especificidades de cada criança, quando trabalhadas de maneira a estimular a aprendizagem, com atenção à afetividade e a maturação, ajuda no desenvolvimento dos pequenos dentro de seus respectivos tempos cognitivos.

Fonseca (1995, p. 207) chama a atenção quanto à formação dos professores, afirmando que é preciso “prepará-los para enfrentar suas necessidades individuais e peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais e abandonar os tradicionais “medos” [...] equipando-os com recursos educacionais inovadores”.

O compromisso da escola inclusiva é promover a mudança de atitudes das crianças que não são consideradas especiais perante às especiais, para que não haja discriminaçãoIsso é possível por meio da quebra de tabus, de estigmas, de desinformação e de ignorância. Logo, os pupilos perceberão que os diferentes são iguais, que todos buscam um futuro justo e igualitário, e assim se promove a cidadania.

Portanto, o papel do professor é valorizar a cooperação e promover a solidariedade entre crianças com deficiência e seus colegas, nesta luta pela inclusão. O aluno que não apresenta dificuldades motoras ou intelectuais aprende a contribuir com o outro que possui limitações e isto diminui tabus, mitos e preconceitos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando o fator histórico, nos deparamos com a realidade de que as pessoas diferentes sempre foram excluídas pela sociedade. Deste modo, foram necessárias iniciativas e algumas ações isoladas realizadas por entidades não governamentais, para que o Governo tomasse ciência da necessidade de inclusão e acessibilidade que tanto tem sido reivindicada por pessoas menos favorecidas.

Desta forma, dialogou-se com alguns autores por meio de arcabouços teóricos, para constituir o instrumental necessário, que prestou-se para compreender e orientar esta pesquisa, principalmente quando entramos em contato com os sujeitos envolvidos

diretamente com o processo de investigação da educação inclusiva atual, obtendo como resultados as reflexões expostas.

A escola tem sofrido muito com a carência de infraestrutura e qualificação profissional para enfrentar os seus desafios diários. Tradicionalmente, o Brasil tem lidado com políticas desarticuladas que desestruturaram o processo de coletividade, que envolve a comunidade, a escola e os órgãos públicos responsáveis pela educação, o que dificulta a criação e aprovação de projetos que visem à democracia institucional. Por esse cenário, evidenciamos a necessidade de uma escola que queira ser inclusiva e tenha condições para isso.

Vimos que tanto a sociedade como as instituições de ensino precisam cobrar incansavelmente a efetivação dos projetos que estendem a educação a todos. Podemos dizer que a escola está passando por um processo de mudança de concepções, com isso, nossa pesquisa trouxe contribuições para novas investigações sobre a temática.

Com este trabalho, compreendemos como tem sido a realidade escolar no que tange à educação especial no ensino público, mas, acima de tudo, fomenta a reflexão social do direito à educação que pretende-se como inclusiva e para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9394/96.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BEYER. Hugo Otto. **Inclusão e Escolarização: Múltiplas perspectivas**. (Org.) Claudio Roberto Baptista; Adriana Marcondes Machado... [et al.]. – Porto Alegre: Mediação 2009. 192 p. Il.

CARVALHO. Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva** / Rosita Edler Carvalho. – Porto Alegre: Mediação 2009. (8 ed. Atual.) 176 p.

DERVILLE, Leonore M. T. **Psicologia prática no ensino**; Tradução de José Reis. 2. ed. São Paulo, IBRASA, 1976.

FREITAS, Soraia Napoleão. **O direito a educação para a pessoa com deficiência: Considerações acerca das políticas públicas.** In: Avanços em Políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros Países / Claudio Roberto Baptista et al. – Porto Alegre: mediação 2009.

FONSECA. Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein** / Vitor da Fonseca – 2 ed. Ver.aumentada – Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1995.

GARCIA, Rosalva Maria Cardoso. **Políticas de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica**. In: Avanços em Políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros Países / Claudio Roberto Baptista et al. – Porto Alegre: mediação 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. – 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais:** Um Guia Prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

STAINBACK, Susan. **Inclusão:** Um guia para educadores. Willian Stainback; trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WEISS, Alba Maria Lemme. **A informática e os problemas escolas de aprendizagem** / Alba Maria Lemme Weiss, Maria Lúcia Reis Monteiro da Cruz – Rio Janeiro: DP&A editora, 2001. 3. edição.

CAPÍTULO 12

CAMINHOS DA APRENDIZAGEM

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 22/10/2021

Maria da Anunciação Almeida
Senac-PI
Teresina - Piauí

RESUMO: O objetivo deste trabalho é mostrar resultados do estudo sobre o desenvolvimento de competências, por meio da Metodologia de Desenvolvimento de Competências, proposta pelos autores José Antonio Küller & Natália de Fátima Rodrigo, para o desenvolvimento de competências profissionais. Através deste trabalho, professora e alunos foram envolvidos em um ciclo de três situações de aprendizagem como parte do *Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional*. Cada situação de aprendizagem foi composta por sete passos previamente planejados e propostos pela professora aos alunos para o desenvolvimento de uma competência. Após a conclusão da primeira situação de aprendizagem, professora e alunos avaliaram-na para identificar o que tinha sido positivo e o que era necessário melhorar para a situação de aprendizagem seguinte. De acordo com os resultados, a professora planejou a segunda e a terceira situação de aprendizagem seguindo o mesmo critério. O assunto havia sido retirado do plano do curso de inglês que os alunos cursavam, primeiramente Básico 2 e Teens 6 posteriormente. As atividades de aprendizagem eram concretas e desafiadoras para os alunos, que tinham se tornado o centro da ação pedagógica. A professora agia como orientadora, enquanto eles encaravam o desafio de realizar as atividades de aprendizagem. Através deste trabalho foi possível perceber valores, liderança, companheirismo dos estudantes motivados e engajados em equipes. Após análise das três situações de aprendizagem que tinham transformado a sala de aula em laboratório, concluiu-se que a Metodologia de Desenvolvimento de Competências, pode contribuir significativamente através das instituições de ensino profissional, para a formação de profissionais capazes de encarar e superar desafios, tomar decisões, trabalhar em equipe ao exercer seu papel de cidadãos em contínuo desenvolvimento de suas competências profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Desenvolvimento de competência. 2. Situação de aprendizagem. 3. Aluno. 4.Educação profissional.

LEARNING PATHS

ABSTRACT: The aim of this work is to show results of the study about the development of competences, through The Methodology of Development of Competences, proposed by the authors José Antonio Küller & Natália de Fátima Rodrigo, for the development of professional competences. Through this work, teacher and students were involved in a cycle of three learning situations as part of the *Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional* (specialization course in teaching for professional education). Each learning

situation was composed by seven steps previously planned by the teacher and proposed to the students for the development of one competence. After the first learning situation was completed, teacher and students made the evaluation of it to identify what had been positive and what should be improved for the following learning situation. According to the results, the teacher planned the second and the third learning situation as well. The subject had been taken from the students' English course current program for Basic 2 and then for Teens level 6. The learning activities were concrete and challenging for the students, who had become the center of the pedagogical action. The teacher behaved as a guide meanwhile the students faced challenges to do the learning activities. Through this work it was possible to see the students' values, leadership, partnership, motivated learners engaged in group work. After the analysis of the three learning situations which had turned the classroom into a laboratory, it was concluded that the Methodology of Development of Competences may contribute significantly through the professional education institutions for the formation of professionals able to face and overcome challenges, make decisions and work as citizens engaged in team work and continue the development of their own professional competences.
KEYWORDS: 1. Development of competences. 2. Learning situation. 3. Students. 4. Professional education.

1 I INTRODUÇÃO

A necessidade de formar profissionais qualificados pelo Senac, com uma visão ampla e consciente sobre a sua atuação profissional, possibilitou o meu ingresso no curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional. Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Língua e Literatura de Língua Inglesa, passei a fazer parte do corpo docente do Senac–Piauí em 2015, vindo de uma trajetória de quinze anos como professora de Língua Inglesa em escolas da rede pública do Estado do Piauí.

Atualmente, além de atuar como docente no Ensino Médio, estou lotada no Senac-Pi na Unidade Miguel Sady, localizada em Teresina. Na referida instituição, trabalho com o público adolescente, cuja meta é tornar-se falante fluente da Língua Inglesa. Meus atuais alunos estão matriculados no curso Teens, específico para adolescentes. Após a conclusão, eles deverão complementá-lo através de outro curso, voltado para jovens e adultos.

Embora não seja curso profissionalizante, sua importância reside no fato de o idioma inglês ser utilizado em atividades do comércio – principalmente para exportação, turismo, hotelaria, além de ser essencial para o acesso a cursos de capacitação profissional em várias áreas, como por exemplo, tecnologia da informação e área da saúde, cujo aperfeiçoamento não raro é realizado no exterior. É considerável o número dos alunos do curso de inglês do Senac-Piauí que estão em formação para atuar na área da saúde, isso se deve ao fato de o setor estar em contínua expansão no referido Estado. Diante dessa realidade, há grande necessidade de profissionais competentes, uma vez que é possuidor de um dos maiores polos de saúde da Federação, atendendo a pessoas das Regiões Nordeste e Norte do Brasil. Portanto, o domínio da língua inglesa se torna uma ferramenta

de grande importância para contínua preparação desses profissionais, podendo garantir serviços de melhor qualidade à sociedade.

Tendo em vista a competência dos profissionais formados pelo Senac, esta instituição empenha-se no sentido de contribuir para a qualificação e valorização de seus Agentes de Educação Profissional (AEP), através do Programa Senac Docente, a fim de garantir que os níveis dos serviços disponibilizados para a sociedade sejam elevados. O profissional formado pelo Senac tem como marcas formativas o domínio técnico-científico, a visão crítica, a atitude empreendedora, sustentável e colaborativa. Para tanto, o Senac investe na formação do profissional formador daqueles que atuarão no mundo do trabalho, gerando assim, agentes de transformação da sociedade.

A atuação do Senac é fundamental para o desenvolvimento da Região Nordeste e, particularmente, do Estado do Piauí. Ela se estende por cerca de 80 municípios do referido Estado, através de vários cursos e programas, a citar: o Programa Senac Aprendiz, voltado para a inserção de jovens no mercado de trabalho; o Programa Deficiência e Competência, voltado para pessoas especiais que são preparadas para o mercado de trabalho, por meio de cursos de educação profissional; o Programa Senac Gratuidade, que tem preparado grande número de pessoas de baixa renda para o exercício de uma profissão. Assim, a instituição contribui efetivamente para o desenvolvimento da região, principalmente para o preparo de profissionais voltados ao comércio, no setor de bens e serviços. Logo, como parte do processo de formação contínua, fui inserida no curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional. Almejo capacitar-me para contribuir eficazmente na formação intelectual e humana dos estudantes num contínuo aperfeiçoamento da ação docente, tendo em foco o desempenho dos estudantes.

No curso de Docência se realiza a adequação dos métodos de ensino e aprendizagem. E o objetivo deste trabalho é apresentar o processo de estudo sobre o desenvolvimento de competências e os resultados alcançados no decorrer da prática docente, realizada em três momentos. Os conceitos e a prática são fundamentados na Metodologia do Desenvolvimento de Competências proposta por José Antonio Küller e Natália de Fátima Rodrigo.

Na primeira sessão, será feito breve comentário sobre a metodologia, aprendizagem significativa, desenvolvimento de competências, simetria invertida e os sete passos de uma situação de aprendizagem propostos pelos autores acima citados. Na segunda sessão, será apresentado o processo das ações realizadas em três laboratórios, relato das aprendizagens e alterações no planejamento, resultantes da simetria invertida. Na terceira sessão, será exposto o produto final, resultante das práticas e ajustes da situação de aprendizagem e do aprimoramento das ações, tendo como base os resultados obtidos após o ciclo: Ação-reflexão-ação.

A seguir, na sessão I, destacam-se alguns conceitos necessários para a compreensão deste trabalho, dentre eles aprendizagem e competência.

2 | O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Nesta sessão, teremos a oportunidade de conhecer alguns conceitos relacionados ao contexto educacional. A ausência deles em ações rotineiras da vivência de um educador, como planejar e avaliar, pode impedir um trabalho mais eficaz. Um desses é o conceito de competência que pode ser visto como instrumento e finalidade de uma ação pedagógica.

2.1 Competência

Ao tratar do tema formação profissional, veio em relevo o termo competência e, consequentemente, a pergunta: o que é competência?

É comum se esperar dos profissionais de qualquer área que sejam competentes. O dicionário Novo Aurélio da Língua Portuguesa define competência como: qualidade de quem é capaz de apreciar, resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. (AURÉLIO,1999, p. 512)

No contexto do desenvolvimento de competências profissionais, podemos associar competência a: saber resolver determinado assunto; ser capaz de fazer determinada coisa habilmente, com idoneidade. Portanto, é essencial que profissionais em formação participem de atividades que propiciem o desenvolvimento de competências.

De acordo com o Relatório Scans (UNITED STATES, 1991 apud KÜLLER; RODRIGO, 2013), há cinco competências e três habilidades básicas ou qualidades pessoais necessárias para o desempenho adequado no trabalho.

As competências necessárias aos trabalhadores para que trabalhem eficazmente e de forma produtiva relacionam-se ao uso de:

1. Recursos – pessoais, materiais, espaço, tempo e dinheiro;
2. Capacidade de relacionamento interpessoal – colaboração na equipe de trabalho, liderança, negociação, servir a clientes e trabalhar bem com pessoas de cultura e origem diversas;
3. Informação – uso de computadores para adquirir informações, avaliação, organização e manutenção de arquivos, interpretar e comunicar;
4. Sistemas – compreensão dos sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos;
5. Tecnologias – seleção de equipamentos em tarefas específicas, identificação e resolução de problemas com aparelhos tecnológicos.

Várias são as habilidades apontadas como necessárias ao exercício de uma profissão. As citadas no relatório referido acima são as seguintes:

1. “Habilidades básicas – leitura, escrita, aritmética e matemática, falar e ouvir;
2. Habilidades de pensamento – pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, ver as coisas com os olhos da mente, aprender a aprender e raciocínio;
3. Qualidades pessoais – responsabilidade individual, autoestima, sociabilidade, auto-gestão e integridade.”

Com base no exposto acima, é possível afirmar que habilidade e competência são distintas. Embora se possa confundir, habilidade é um recurso utilizado para subsidiar e mobilizar o desenvolvimento do que chamamos competência, podendo a última ser entendida como capacidade de resolver problemas, realizar tarefas manuais ou intelectuais de forma inovadora, num processo contínuo de aperfeiçoamento que envolve conhecimentos, valores, saberes atitudinais e relacionais em situações previstas e imprevistas.

2.2 A importância do desenvolvimento de competências

A competência é necessária para todas as ações humanas no meio social, desde o aprendizado na infância. Ela pode se manifestar através da habilidade criativa ao comunicar-se no meio familiar, ao adquirir conhecimentos organizados como matéria escolar, e ao exercer a cidadania em funções profissionais que exigem o domínio de saberes conceituais, mentais, atitudinais e procedimentais para enfrentar com eficácia situações inéditas.

> A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 31)

É necessário que haja competência para se adquirir conhecimentos, ao mesmo tempo em que o conhecimento prévio torna-se ferramenta para o desenvolvimento de competências num processo contínuo de aprendizagem, como representado na Figura 1, a seguir.

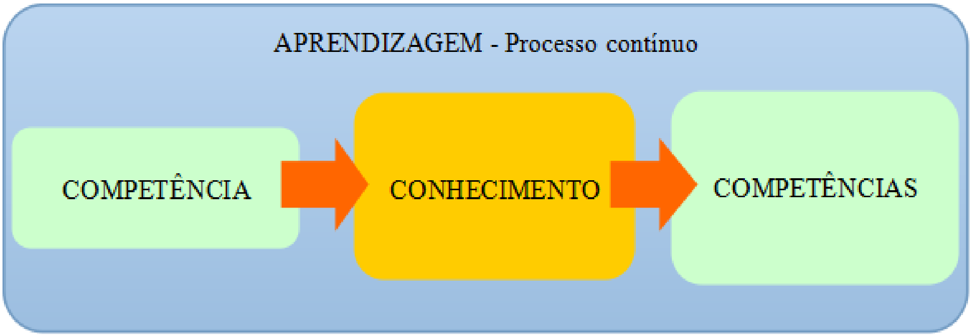


Figura 1 – A aprendizagem e o desenvolvimento de competências

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O desenvolvimento de competências é concomitante ao processo de aprendizagem, e geralmente ocorre através da observação seguida de prática, comunicação, vivências e de descobertas ocasionais ou provocadas, que assimiladas provocam uma mudança de comportamento observável. Ou seja, para que se desenvolva uma ou mais competências

profissionais é necessário que a aprendizagem seja significativa, relacionada ao saber fazer, ao saber conviver e ao saber ser.

2.3 Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa é iniciada no meio familiar, continuada e expressa no meio sociocultural. Uma pessoa poderá aprender mais significativamente se o meio de convívio possibilitar oportunidades de vivências variadas. A escola é o meio social propício para que haja diversidade de ações, informação, comunicação e convívio com pessoas de origem ou valores diferentes, o que permite a troca e ao mesmo tempo a soma de conhecimentos, valores éticos e culturais. A aprendizagem significativa é resultante também de desafios, de atividades em equipe, quando é acentuada a oportunidade da troca, da cooperação, da tolerância e de superação. Portanto a aprendizagem significativa é observável. É a base para o desenvolvimento de competências.

Por outro lado, o modelo de educação que utiliza métodos de ensino através do professor transmissor de conhecimentos, "aquele que sabe e transmite ao aluno que não sabe", utilizador de conceitos, modelos ou técnicas de memorização, tem deixado uma lacuna. Ao perceber a ineficiência desse modelo de ensino, e tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, o Senac iniciou a preparação de profissionais visando a adequação de métodos que propiciem a aprendizagem significativa, pois tem se tornado evidente que além de informação, o aprendiz precisa tornar-se capaz de resolver problemas, comunicar ideias e tomar decisões com base em valores que deverão fazer parte de suas atribuições no âmbito profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira refere-se à educação profissional no capítulo III, Art. 39., integrando-a às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, o que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

O Senac Nacional atua diretamente na área de formação de profissionais e investe para que o estudante possa desenvolver as competências necessárias ao exercício de suas funções no mercado de trabalho, cumprindo assim, suas atividades nos meios de produção e consumo eficazmente. Como parte desse processo, a instituição passou a investir também no preparo de seu corpo docente, com o intuito de proporcionar educação profissional adequada aos seus educandos e, como parte dessa iniciativa, oferece o curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional. No curso de formação dos docentes tem sido utilizada a Metodologia do Desenvolvimento de Competências de Küller e Rodrigo (2013); um método de aprendizagem organizado em sete passos voltados para cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

Na sistemática proposta por Küller & Rodrigo, destaca-se a atuação do aprendiz, cujas ações são postas em evidência através de um conjunto de atividades planejadas e organizadas em plano de trabalho docente. Esse conjunto de atividades é chamado Situação de Aprendizagem, e tem por finalidade desenvolver no estudante uma ou mais

competências.

2.4 Situação de aprendizagem e o desenvolvimento de competências

A Metodologia do desenvolvimento de competências, desenvolvida por Küller e Rodrigo (2013), apresenta a situação de aprendizagem como meio eficaz para o desenvolvimento de competência profissional. A proposta prevê a prática do aprendiz, a vivência em situações reais através de visitas, ações concretas, ou através de simulação, dramatização e outros tipos de atividades que reproduzem características das situações reais em que competências são requeridas. A função do docente é de facilitador, mediador e incentivador de iniciativas constantes nas situações de aprendizagem.

Ao desenvolver a situação de aprendizagem, previamente organizada através do Plano de Trabalho Docente (PTD), observam-se as ações dos aprendizes, através de atividades variadas propostas pelo educador que possibilitem ao educando liderar, encarar desafios, comunicar ideias, pesquisar, redescobrir parte do conhecimento previamente adquirido ou acumulado ao longo do tempo pela humanidade, se superar e apresentar como resultado o que chamamos de competência. Os autores da Metodologia do desenvolvimento de competências definem Situação de Aprendizagem como um conjunto organizado de ações do aluno. (KÜLLER; RODRIGO, 2013).

Vale ressaltar que no Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional ocorre a simetria investida, através da qual o professor-aluno é provocado a fazer algo que ele nunca fez nos moldes em que, posteriormente, o então capacitado passará a contribuir para a formação – desenvolvimento de competências de seus educandos. Entende-se por simetria a correspondência em grandeza ou forma de partes de um todo que, sobrepostas, ambas as partes coincidem perfeitamente.

Como parte do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, o ciclo ação-reflexão-ação tem a finalidade de proporcionar o desenvolvimento contínuo e a melhoria de cada situação de aprendizagem, desenvolvida através dos seguintes passos metodológicos:

1º Passo – Contextualização e Mobilização

Neste passo, o aluno é conduzido através de uma atividade que introduz a situação de aprendizagem de modo que compreenda sua essência e importância. Ele utiliza suas aprendizagens anteriores porque faz parte da realidade ou de suas vivências.

Tendo em vista mudanças que sejam necessárias na área de atuação dos alunos, o ciclo ação-reflexão-ação reproduz condições preexistentes, visando o aprimoramento e, portanto, motivando o aluno a buscar o melhoramento contínuo de suas ações ao realizar a atividade de aprendizagem.

Durante a contextualização, as referências são articuladas com situações concretas ou simuladas, podendo ser jogos que, ao serem desenvolvidos, vão conduzindo o aluno à redescoberta de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores indispensáveis para o

desempenho das funções que se fizerem necessárias.

2º Passo – Definição da Atividade de Aprendizagem

Neste passo, é estabelecida a referência central da situação de aprendizagem em que se propõe ao aprendiz o enfrentamento de um desafio que não seja fácil, nem muito difícil; podendo ser uma pesquisa, participação num jogo, dramatização ou execução de uma atividade qualquer ligada à competência a ser desenvolvida.

A atividade de aprendizagem é considerada centro da situação de aprendizagem porque nela encontra-se o desafio que o aluno deve enfrentar para solucionar problemas e realizar tarefas novas. Ela proporciona o exercício prático do educando, sendo o mesmo protagonista na ação didática.

3º Passo – Organização da atividade de aprendizagem

Dedicado à orientação para a realização das tarefas, este passo prevê os recursos e as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade de aprendizagem. Definem-se as etapas e mostra-se a razão de ser e o encadeamento destas. É recomendado o planejamento das ações de forma participativa.

4º Passo – Coordenação e Acompanhamento

Trata-se de uma ação docente.

São previstas as formas e os meios de coordenar e acompanhar o desenvolvimento da atividade de aprendizagem e indicar as referências. Deste passo, faz parte o esclarecimento de dúvidas e observação do desempenho dos membros de cada equipe.

5º Passo – Análise e Avaliação da Atividade de Aprendizagem

Concluída a atividade de aprendizagem, é feita uma análise da própria atividade e dos resultados por ela obtidos, que se tornam o objeto de reflexão individual por meio de questionários e de discussão em pequenos grupos ou reunião da turma.

6º Passo – Outras Referências

Com base na atividade desenvolvida, são veiculadas as recomendações práticas e a produção teórica existente, relacionando-as com a competência em desenvolvimento. A veiculação pode ser feita através de apresentações variadas, como: vídeos, textos, visitas virtuais ou reais, casos, observação de outras práticas e outros modos de expressar a experiência dos participantes da atividade em relação à competência abordada na situação de aprendizagem.

7º Passo – Síntese e Aplicação

Refere-se à elaboração de nova proposta de ação referente à atividade de aprendizagem e competência abordada na situação de aprendizagem, podendo ser igual ou distinta, mas integrada num movimento de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Após a realização da tarefa faz-se uma reflexão, tanto da ação docente como discente. Feita a reflexão, faz-se as modificações necessárias e repete-se a ação como parte do ciclo ação-reflexão-ação, proporcionando assim correção contínua.

Ao se definir a competência ou competências a serem desenvolvidas, são determinados os indicadores de aprendizagem. E através destes se pode concluir se a competência foi ou não foi desenvolvida, uma vez que os indicadores de aprendizagem são as evidências. Nesse contexto, cabe destacar a definição oficial de competência profissional: "Capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho." (PARECER CNE/CEB Nº16, p. 69)

Na educação profissional, uma competência para ser desenvolvida percorre, através desta metodologia, os sete passos que possibilitam a ação seguida de reflexão e replanejamento para uma nova ação, possibilitando o desenvolvimento de competências e favorecendo o melhoramento contínuo. Neste caso, a ação pedagógica, através da simetria investida, servirá de base para o desenvolvimento de competências por meio de ações ou atividades propostas na situação de aprendizagem.

Como parte da formação profissional, a qual deu origem a este trabalho, foram elaboradas e colocadas em prática três situações de aprendizagem, compondo um ciclo de ação, realizado em turmas de alunos do curso de Inglês Básico 2, para a primeira ação, e do curso de Inglês Teens 6, para a segunda e terceira ação, como parte do laboratório pertinente ao Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional. Na sessão a seguir, apresenta-se o relato da experiência de três laboratórios: Laboratório de prática 1, 2 e 3.

3 I OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATRAVÉS DA PRÁTICA

Método é um modo de fazer ou caminho a percorrer durante o desenvolvimento de uma tarefa. A Metodologia de Desenvolvimento de Competências foi o caminho percorrido para a realização de três laboratórios de prática. Uma vez participante do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, o educador é por um lado professor e por outro, aluno. Ambos tornam-se colaboradores na missão de aperfeiçoar técnicas que envolvem experimentação e a redescoberta de saberes necessários à aprendizagem significativa.

A preparação para os laboratórios passou pela análise do Plano de Curso (PC), com o intento de alinhar os conteúdos às propostas apresentadas, por meio do Plano de Trabalho Docente (PTD), o que conduziu a uma prática educativa desafiadora e participativa, tendo como foco o aluno.

O primeiro laboratório, ou Laboratório 1, foi realizado com alunos de três turmas do curso de Inglês Básico 2, totalizando 33 alunos. O planejamento da situação de aprendizagem, cujo título foi *The Top Eight Things People Hate To Do*, foi feito sem contar com a participação dos alunos e propunha o desenvolvimento da seguinte competência: *Estabelecer a comunicação oral e escrita ao interagir com diversos grupos sociais*. No PTD,

constava como um dos indicadores de competência falar sobre ações que não se gosta de realizar.

Como atividade de contextualização, que corresponde ao primeiro dos sete passos, os alunos participaram de uma simulação. Na ocasião, um dos alunos fez o papel de funcionário de banco e os demais fizeram o papel de pessoas que aguardavam numa fila. Depois de alguns minutos, cada aluno comentou em inglês, a respeito da experiência de esperar atendimento numa fila, como ação que não gostava de realizar, além de outras ações citadas na ocasião.

A definição da atividade de aprendizagem, segundo passo metodológico, teve como base a necessidade de interação entre diferentes grupos. Embora minoria, alguns não gostavam de trabalhar em equipe. Contudo, tinha sido definida uma ação integrada entre as três turmas do curso Básico. Em equipes, os alunos deveriam pesquisar e organizar uma atividade de cunho cultural relacionada à língua inglesa.

Na organização da atividade de aprendizagem, referente ao terceiro passo, os alunos das diferentes turmas foram distribuídos em três equipes para preparar uma festa de ação de graças originária da cultura norte-americana. Cada equipe ocupou-se de uma tarefa: preparação de alimentos, ornamentação e apoio.

No quarto passo, Coordenação e Acompanhamento, orientou-se os alunos visando a concretização da tarefa através de esclarecimentos das dúvidas e articulações sobre o local da festa. Houve também a intermediação de conflito, resultando em não participação dos alunos de uma das turmas devido à divergência de opinião, o que provocou uma mudança no projeto original, tendo a realização da culminância por apenas duas turmas, em separado. Contudo observou-se que foi possível a interação entre os membros de diferentes turmas, não obstante, o grupo de alunos relutantes.

Já no quinto passo, Análise e Avaliação da situação de aprendizagem, cada turma se reuniu para que educador e educandos juntos avaliassem a atividade que ressaltava a interação entre equipes e o uso da língua inglesa, a fim de realizar uma tarefa, mesmo que não gostassem do tipo de atividade. Para a maioria dos alunos, que eram adultos, a experiência foi positiva, mas destacaram que o resultado poderia ter sido mais significativo se tivessem tido mais tempo para a realização da atividade.

Para a concretização do sexto passo metodológico, nomeado de Outras Referências, as equipes foram reorganizadas e compostas por alunos pertencentes à mesma turma. Fez parte da preparação para este passo o estudo do vocabulário, uso de mapas para identificação de ruas e avenidas locais, atividade de escuta através do vídeo *Across the bridge* e conversação em duplas. O sétimo passo, Síntese e Aplicação, envolveu uma situação real. Neste caso, a tarefa proposta foi uma conversação sobre como chegar a um determinado ponto da cidade, a partir de onde fica localizada a sede do Senac-PI, local em que os alunos frequentavam o curso de inglês. A conversação podia ser gravada em vídeo e apresentada ou realizada na própria sala de aula, de modo que os alunos avaliassem

uns aos outros. A duração mínima foi de cinco minutos. Neste passo da situação de aprendizagem, houve um engajamento mais participativo.

Após a realização da atividade, dezesseis alunos responderam um questionário de sete questões. As respostas referentes às questões de número 1 a 6 apontaram os seguintes resultados: 93% dos alunos, sobre a questão 1, afirmaram ter se empenhado efetivamente com o grupo. E 79% afirmaram ter compartilhado as dificuldades entre si. O esforço pelo desempenho da equipe apresentou 93% das considerações positivas em referência à questão 3. Na questão 4, sobre o nível de satisfação pelo desempenho da equipe, 80% dos participantes se declararam totalmente satisfeitos, enquanto 20% se declararam parcialmente satisfeitos. Em relação à importância da atividade, o resultado apresentado foi de 100%. E sobre a necessidade de melhorar o trabalho realizado pela equipe, 67% dos participantes consideraram necessário, ao avaliarem a questão 6.

A resposta da sexta pergunta tem um reflexo positivo, pois ao se tratar de trabalho e principalmente, de trabalho em equipe, é sempre possível melhorar, o que está diretamente ligado ao desenvolvimento de competências.

A percentagem dos participantes que afirmaram ter compreendido a fala dos colegas em vídeo foi de 81%, enquanto 19% entenderam parcialmente. Numa folha à parte para resposta livre, foi feita a avaliação da atuação do docente e apontadas sugestões para novas atividades. A seguir, o representativo das respostas, no Gráfico 1.

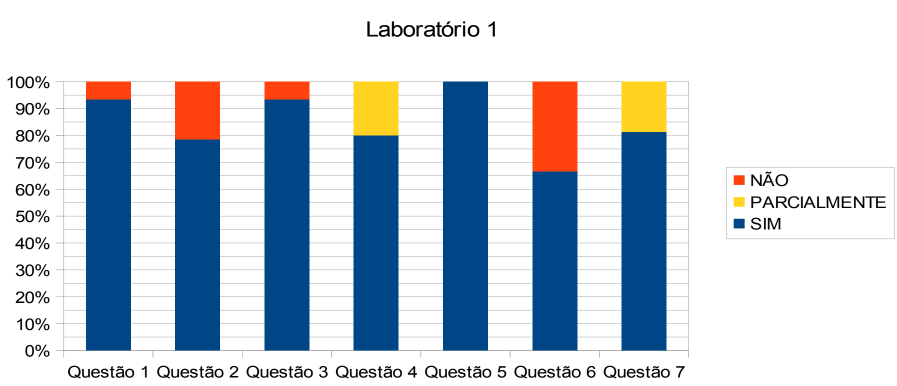


Gráfico 1 – Avaliação do Laboratório 1

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A experiência adquirida através desta atividade evidenciou que cada turma de educandos é única e tem uma espécie de personalidade ou identidade própria. Pois, embora os estudantes fossem da mesma faixa etária, participantes do mesmo curso e turno, os interesses ou valores eram diferentes. Após a leitura das sugestões, e autoavaliação do docente, iniciou-se a preparação para a próxima situação de aprendizagem, que seria

utilizada no segundo laboratório.

Quanto ao Laboratório 2, a experiência foi completamente diferente, a partir do grupo de alunos, que de adultos mudou para adolescentes, em virtude da indisponibilidade de turma do curso Básico. A partir do PC do curso Teens 6, o novo PTD foi elaborado, tendo como base a experiência anterior e a faixa etária dos participantes do curso. Ainda que, mais uma vez, tivesse três turmas do mesmo nível, optou-se por realizar o laboratório em apenas uma delas. Foi uma decisão acertada, pois as três turmas do curso Teens 6 tinham características bastante distintas.

A primeira ação no laboratório foi a apresentação de um mapa mental aos estudantes, com sugestões que eles poderiam adotar ou apontar outras a serem desenvolvidas durante a situação de aprendizagem. Sendo assim, eles sabiam de antemão sobre todas as atividades que seriam realizadas durante o curso.

A turma que participou do Laboratório 2 era composta por nove alunos, entre catorze e dezesseis anos de idade. Tinha-se como meta desenvolver a competência: *Comunicar-se em língua inglesa*. O tema *Crime* era uma unidade integrante do curso e foi escolhido para servir de base à situação de aprendizagem referida como: *Reporting a crime*.

No primeiro passo, Contextualização e Mobilização, foi apresentado aos alunos um mapa mental com várias sugestões de atividades. Depois ao som de uma música eles circularam pela sala de aula com a orientação de, ao parar a música, formar grupos de dois e depois de três componentes, sendo que ao finaliza-la os estudantes estivessem agrupados em três. Posteriormente, sentaram-se formando pequenos círculos e cada equipe recebeu uma foto. Após análise da imagem, eles fizeram, em inglês, seus comentários a respeito.

A Definição da Atividade de Aprendizagem marcava o segundo passo. Já formadas as equipes foi proposta uma roda de conversa – previamente apresentada através do mapa mental. Conversou-se sobre situações em que se usa a comunicação oral e foi de comum acordo escolhida como atividade de aprendizagem a *Roda de Conversa*.

No passo, Organização da Atividade de Aprendizagem, teve início à preparação do vocabulário necessário, através da leitura de textos em inglês, da apresentação audiovisual de um episódio do seriado *Columbo: Murder by the book* e de exercícios de uso da estrutura gramatical.

No quarto passo, Coordenação e Acompanhamento, distribuiu-se um questionário de sondagem, a fim de identificar as dificuldades dos alunos. Eles receberam alguns direcionamentos sobre o que precisava ser melhorado e o que deveria ser pesquisado. Foi-lhes entregue a cópia de uma rubrica, conforme exposto no Quadro 1, sobre os aspectos relevantes na avaliação do desempenho na Roda de Conversa.

No quinto passo, Análise e Avaliação da Atividade de Aprendizagem, as equipes introduziram suas falas na Roda de Conversa através de exposição oral em inglês e expuseram pontos de vista enriquecidos por colocações ou questionamentos de membros de outras equipes. Em seguida, auxiliados pela rubrica abaixo (Quadro 1), cada participante

realizou sua autoavaliação, cujo conceito atribuído foi surpreendentemente semelhante ao que a docente tinha identificado em sua análise, também fazendo uso da rubrica abaixo exposta.

AEP: Maria da A. Almeida						
Projeto: Roda de conversa sobre crimes						Valor: 5.0
Critério	Valor	0.0	0.5	1.0	1.5	2.0
Expressão oral durante a roda de conversa	2.0	Não expressou suas ideias na Roda de Conversa.	Contribuiu de forma insuficiente, por falta de vocabulário adequado.	Apresentou ideias vinculadas ao tema e comentou sobre as ideias dos colegas, mas com argumentos fracos.	Expôs suas ideias com criatividade e bons argumentos, acompanhou respeitosamente a exposição dos colegas, mas não comentou sobre suas ideias.	Expôs suas ideias de forma organizada e criativa, com bons argumentos e comentou respeitosamente sobre as ideologias dos colegas.
Qualidade da apresentação	1.5	Não participou da apresentação.	Apenas leu um trecho da pesquisa.	Apresentou de maneira não muito clara.	Apresentou o tema de forma adequada	Apresentou de forma clara e dinâmica, relacionando com suas próprias experiências
Critério	Valor	0.0	0.5	1.0	1.5	2.0
Qualidade das informações	1.0	Não mostrou interesse em contribuir com nenhuma tarefa.	Algumas informações eram incorretas.	As informações foram claras, porém insuficientes.	As informações foram claras e precisas.	Todas as informações foram claras e detalhadas.
Entendimento do tema	0.5	Não demonstrou ter entendido o tema.	Não demonstrou conhecimento suficiente sobre o tema.	Identificou as ideias principais do tema.	Demonstrou ter entendido o tema e estar atualizado.	Demonstrou ter entendido amplamente o tema.

Quadro 1 – Rubrica para análise e avaliação da atividade de aprendizagem

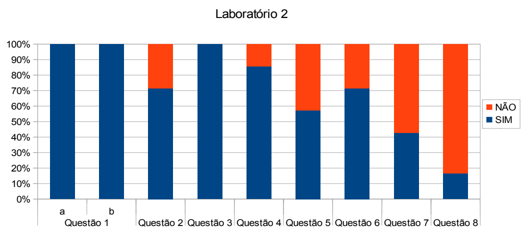
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Além da Rubrica utilizada na autoavaliação, os participantes responderam a um questionário sobre a atividade de aprendizagem Roda de Conversa. Portanto, cabe ilustrar esse processo com os elementos a seguir. Primeiro, expõem as perguntas (Quadro 2). Logo após, avaliam as respostas das questões de 1 a 8 (Gráfico 2) e, por fim, analisam o aprendizado obtido com as respostas da questão 9 (Gráfico 3).

1. A atividade foi: a) Interessante?   b) Desafiadora?
2. As tarefas propostas estimularam a busca de novas informações?
3. Os recursos utilizados foram adequados?
4. A metodologia foi apropriada ao seu nível de conhecimento?
5. As fontes indicadas ajudaram a se preparar para a Roda de Conversa?
6. A busca de novas informações em equipes contribuiu para seu aprendizado?
7. Para você, a atividade foi muito difícil?
8. A atividade foi muito fácil?
9. O aprendizado foi: a) Muito Bom   b) Bom   c) Regular

Quadro 2 – Questionário sobre a atividade de aprendizagem na Roda de Conversa

Fonte: Elaborado pela autora (2016)



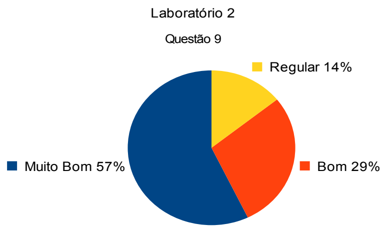


Gráfico 2 – Avaliação do Laboratório 2

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Gráfico 3 – Aprendizado no Laboratório 2

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Sexto passo, Outras Referências. Mais uma vez partindo do mapa mental, decidimos realizar uma pesquisa sobre crimes ambientais no Brasil. Com acesso ao seguinte endereço: *www.infoescola.com.br*, os alunos realizaram a pesquisa tendo sempre o cuidado de dialogar previamente com as demais equipes, a fim de evitar repetição de assunto.

No sétimo passo, Síntese e Aplicação, os resultados da pesquisa foram apresentados através de simulação de um documentário de TV sobre crimes ambientais no Brasil. Depois os crimes foram relacionados à legislação vigente por meio de debate entre as equipes que, integradas discutiram sobre possíveis soluções. As apresentações e o debate foram realizados em língua inglesa.

Após a atividade de Síntese e Aplicação, os alunos responderam a um questionário de 24 perguntas, sobre a atuação do docente, como parte da avaliação do curso de Especialização em Docência para Educação Profissional. Dos nove alunos que tomaram parte nas atividades, sete responderam ao questionário de alternativas *sim* ou *não*, exceto a questão de número 24, que era subjetiva. Os participantes foram unânimes ao responderem sim às questões de 1 a 23. Quanto à questão 24, as respostas foram variadas. Eles sugeriram que fosse mantida a Roda de Conversa e que fossem acrescentados mais filmes – cinco dos participantes compartilharam essa opinião; mais músicas e uso de livro

paradidático – três participantes; jogos, conversação e mais escuta – um participante; apenas um dos participante nada sugeriu . Após a apreciação das opiniões, iniciou-se a elaboração do PTD para o próximo laboratório, levando em consideração as opiniões que seriam utilizadas adequadamente.

O Laboratório 3 foi iniciado de forma diferente dos demais. As atividades do curso já tinham começado por outro professor. Embora a faixa etária dos estudantes fosse a mesma da turma anterior, Laboratório 2, e o curso do mesmo nível, não foi possível utilizar o mapa mental inicial para o planejamento participativo da atividade de aprendizagem. Tomou-se como base as sugestões dos participantes do Laboratório 2, para o planejamento das atividades que seriam realizadas por 18 participantes do curso de inglês Teens 6.

A situação de aprendizagem foi nomeada de Comunicação em inglês. Os indicadores do desenvolvimento de competências foram os seguintes: Expressa opinião sobre conteúdo de leitura em língua inglesa. Troca informações sobre acontecimentos relacionados a crimes.

A atividade de Contextualização e Mobilização, foi introduzida por uma dinâmica, para que proporcionasse maior interação entre os estudantes. Distribuíram-se folhas de papel A4 e um clip para cada estudante, que deveria escrever sobre seu perfil em inglês e depois prender a folha de papel à própria roupa, na parte da frente, através do clip.

Ao som de uma música, os alunos circularam pela sala de aula de modo que vários colegas pudessem ler o que tinha sido escrito por cada um deles. À medida que os alunos se identificassem com características comuns, formariam duplas para conversar por cerca de dez minutos em inglês. Depois, ao som da música, circularam novamente e formaram pequenos grupos. Passados vinte minutos, solicitou-se que falassem sobre a dinâmica.

Definição da atividade de aprendizagem. Neste passo, apresentou-se a proposta de uma roda de conversa como atividade principal. Depois, sugeriu-se a leitura de livro paradidático, em torno do qual se realizaria a roda de conversa.

No passo Organização da Atividade de Aprendizagem, o PTD previa a utilização de vários livros paradidáticos, contudo, ao considerar o tempo para a aquisição e leitura, decidiu-se dividir a leitura por capítulos, de apenas um livro. Alunos em equipes cada aluno se responsabilizou por um capítulo do livro *Valley of Fear de Athur Conan Doyle*. Enquanto se preparavam para a Roda de Conversa, foram realizadas algumas atividades paralelas: filme *Tom Sawyer and Huckleberry Finn* dividido em capítulos, leitura de pequenos textos relacionados a vários tipos de crimes e revisão gramatical, com a finalidade de desenvolver o vocabulário sobre o assunto da Roda de Conversa. Ao final do filme, os estudantes tiveram a oportunidade de expressar a própria opinião sobre o assunto, de esclarecer passagem de algum episódio e tirar dúvidas sobre vocabulário, tendo em vista o desenvolvimento da competência: comunicar-se em língua inglesa.

No quarto passo, Coordenação e Acompanhamento, procurou-se saber quais dificuldades eram enfrentadas pelos estudantes, por meio de diálogo com os grupos, como

também individualmente, a fim de auxiliá-los. Observou-se o empenho dos componentes de cada grupo na realização de tarefas propostas e constatou-se que alguns participantes tiveram dificuldade de trabalhar em equipe devido à falta de comunicação, desinteresse ou dificuldade relacionada ao nível de conhecimento da língua inglesa.

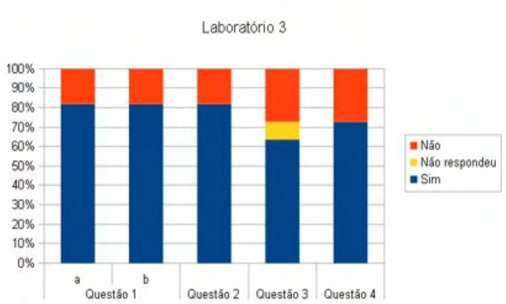
Avaliação da Atividade de Aprendizagem. Neste passo, entregou-se para cada participante a cópia de uma rubrica elaborada para auxiliar na avaliação da Roda de Conversa, de modo que os alunos pudessem se balizar sobre o que deveria ser preparado para o bom desempenho da atividade desenvolvida em equipe, através de autoavaliação individual. Então, durante a conversação, as equipes expressaram individualmente a própria opinião a respeito do desfecho do livro, em inglês. Aqueles que realizaram trabalho em conjunto demonstraram segurança, capacidade de inferir e argumentar durante a Roda de Conversa. Contudo, alunos faltosos e com maior dificuldade em relação ao conhecimento do idioma estudado, apresentaram desempenho inferior. Alguns atribuíram ao nervosismo e à timidez a maior dificuldade.

1.A atividade foi: a) Interessante? b) Desafiadora?
2.As tarefas propostas estimularam a busca de novas informações?
3. Os recursos utilizados foram adequados?
4.A metodologia foi apropriada ao seu nível de conhecimento?
5. O aprendizado foi: a) Muito Bom b) Bom c) Regular

Quadro 3 – Questionário sobre a Roda de Conversa do Laboratório 3

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O gráfico a seguir, ilustra o resultado da avaliação da atividade Roda de Conversa do laboratório 3, da qual participaram onze dos dezoito alunos da turma.



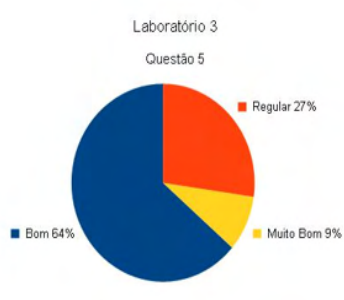


Gráfico 4 – Avaliação do Laboratório 3

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Gráfico 5 – Aprendizado no Laboratório 3

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No passo Outras Referências, sugeriu-se a pesquisa sobre crimes comuns,

podendo ser da realidade brasileira ou dos Estados Unidos. Os alunos optaram por abordar a realidade dos Estados Unidos da América. As fontes de pesquisa ficaram a critério das equipes. Somente sugeriu-se que pesquisassem através da internet e visitassem sites de revistas on-line.

Síntese e Aplicação. Neste, que é o sétimo passo, as equipes apresentaram o resultado da pesquisa em Power Point e discutiram com os demais grupos sobre quais crimes seriam considerados mais graves. Vários participantes demonstraram curiosidade sobre o tema e a participação foi bastante significativa.

Ao final de todas as atividades, os alunos foram convidados a avaliar o conjunto de ações, apresentar pontos positivos e negativos, como também sugestões para outras atividades que considerassem interessante para o mesmo curso, futuramente.

Reunidos em um círculo, a maioria dos participantes comentou que o fato de ter sido dividida a leitura do livro *Valley of Fear* por capítulos não foi positivo, pois sem saber sobre o episódio anterior tornou-se difícil compreender a própria parte, uma vez que várias equipes tiveram dificuldade de trabalhar de forma integrada. Para tanto, sugeriu-se a escolha de livros paradidáticos, lidos em sua totalidade por cada participante, podendo ser um título diferente para cada equipe, mas relacionado ao mesmo tema. Houve quem recomendasse temas de livre escolha das equipes.

O filme foi avaliado, por alguns, como uma atividade monótona e, portanto, pouco interessante. Contudo, os participantes conseguiram apontar o que havia em comum entre o filme e o livro. O questionário de 24 questões foi respondido por apenas três alunos. As respostas das perguntas de 1 a 12 foram *sim*. As questões de 13 a 15 obtiveram repostas divergentes.

Ao comparar os três laboratórios, concluiu-se que a troca de ideias e informações, os valores e os saberes de cada participante, tanto da turma do curso Básico nível 2, como do curso Teens nível 6, são contribuições para o desenvolvimento de competências do docente. O legado de cada grupo de alunos é importante, tendo-se em vista atividades posteriores. Entretanto, por se tratar de turma de idiomas, devem-se considerar as particularidades de cada grupo de alunos, propondo assim, uma atividade de aprendizagem participativa, para que haja mais interesse e empenho em prol do desenvolvimento das competências pretendidas.

Após a realização dos três laboratórios, apresenta-se na sessão III o esboço de uma situação de aprendizagem, fruto da contribuição de cada equipe e da observação do docente, durante a realização dos laboratórios base, para que se possa sugerir uma situação de aprendizagem resultante de um trabalho flexível, sendo permitidos frequentes ajustes.

4 | COMO CONSTRUIR A SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM IDEAL

Ao planejar uma situação de aprendizagem é necessário ter claro o que se deseja que o aluno aprenda, ou seja, que se torne capaz de fazer, e quais evidências poderão certificar de que a aprendizagem foi significativa. A Metodologia de Desenvolvimento de Competências, através dos sete passos de uma situação de aprendizagem, foi o meio utilizado para a realização dos três laboratórios de prática que teve origem no PC do curso Básico2 e, posteriormente, no PC do curso Teens 6.

A partir do PC é elaborado o PTD e deste, extrai-se o conteúdo específico para o desenho das situações de aprendizagem, nas quais são previstas: aprendizagens que favoreçam a sua transferência em situações variadas e a aplicação dos saberes em situações reais. Inicialmente, determina-se a competência a ser desenvolvida pelo estudante. No Laboratório 3, a competência prevista foi: *Comunicar-se em língua inglesa.* Em seguida, indica-se que atitudes, ação ou comportamento, o estudante deve apresentar como prova de sua capacidade ou competência. No Laboratório 3, os indicadores do desenvolvimento de competências foram: *Expressa opinião sobre conteúdo de leitura em língua inglesa*. *Troca informações sobre acontecimentos relacionados a crimes*. Portanto, a prova da competência consiste no uso da língua inglesa ao ler, trocar informações e expressar opinião sobre o livro.

A seguinte situação de aprendizagem novamente apresenta como competência a ser desenvolvida pelo aluno *comunicar-se em língua inglesa*. Para que o professor saiba se ele desenvolveu a competência, ou seja, tornou-se capaz, toma-se como base o que se chama de indicador de competência, que deve ser definido previamente ao se elaborar o PTD. Neste caso, sabe-se que o aluno desenvolveu a competência, ao se expressar expondo sua opinião e ao trocar informações em inglês. À capacidade de falar em inglês, chama-se competência e à demonstração prática, chama-se indicador de competência. A situação de aprendizagem planejada como ideal contém a mesma competência dos dois últimos laboratórios e os mesmos indicadores de competência. Mas foram feitas algumas alterações, com base nas sugestões apresentadas pelos participantes e na experiência adquirida pela Agente de Educação Profissional (AEP), durante a prática nos três laboratórios.

Na sequência, o Quadro 4 indica o desenho de uma Situação de Aprendizagem elaborada a partir do Plano de Trabalho Docente (PTD) do curso de inglês Teens 6.

<table>
<tr><td colspan="3">COMPETÊNCIA(S)/INDICADOR(ES) A SER(EM) DESENVOLVIDO(S):
Comunicar-se em Língua Inglesa
INDICADORES:
Expressa opinião sobre conteúdo de leitura em língua inglesa.
Troca informações sobre determinados assuntos em inglês.</td></tr>
<tr><td colspan="3">SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM:
Comunicação em inglês.</td></tr>
<tr><td>PASSOS METODOLÓGICOS</td><td>RECURSOS A SEREM UTILIZADOS</td><td>TEMPO</td></tr>
<tr><td>1. Contextualização e Mobilização:
Dinâmica
A professora distribui folhas de papel A4 e um clip para cada estudante, que deverá escrever sobre seu perfil e depois prender a folha de papel à própria roupa, na parte da frente.
Ao som de uma música, os alunos circulam pela sala de modo que vários colegas possam ler o foi escrito. Após, alunos que se identificam com características comuns formam duplas para conversar por cerca de dez minutos. Então, ao som da música, circulam novamente e formam pequenos grupos. Passados vinte minutos, a professora solicita a opinião sobre a dinâmica e lança a proposta de trabalho em equipe.</td><td>Papel A4
Clips
Computador
Música</td><td>40 min.</td></tr>
<tr><td>2. Definição da Atividade de Aprendizagem:
Leitura de livro paradidático para apresentar em Roda de Conversa.</td><td>Livros paradidáticos em língua inglesa. (A serem definidos com a participação dos alunos.)
Livros propostos: Tom Sawyer, The Big Four, The Valley of Fear, The Prince and the Pauper and Billy Elliot.</td><td>20 min.</td></tr>
<tr><td>PASSOS METODOLÓGICOS</td><td>RECURSOS A SEREM UTILIZADOS</td><td>TEMPO</td></tr>
<tr><td>3. Organização da Atividade de Aprendizagem:

1. Apresenta-se uma relação de livros para que sejam escolhidos e adquiridos por cada equipe.
2. Filme escolhido pelos estudantes, mas com aprovação da docente, e divido em capítulos.
3. Leitura de pequenos textos sobre temas variados.
4. Revisão gramatical.
5. Em Roda de Conversa, as equipes deverão apresentar o resumo da história do livro lido e expressar individualmente sua opinião a respeito do próprio livro e dos livros apresentados pelos colegas, em inglês.
6. Pesquisa sobre tema de interesse dos alunos, tendo por base uma unidade do PTD.
7. Apresentação do resultado da pesquisa, troca de pontos de vista e destaque das informações mais relevantes, fazendo uso da língua inglesa.</td><td>Filme (a ser definido com participação dos estudantes)

Livro didático
Computador
Data Show</td><td>10</td></tr>
</table>

4. **Coordenação e Acompanhamento:** Durante período da leitura, a professora sonda quais dificuldades são enfrentadas pelos estudantes, através de diálogo com os grupos, e os auxilia; observa o empenho dos componentes de cada equipe nas atividades propostas e incentiva para que deficiências individuais, quanto ao conhecimento da língua inglesa, sejam superadas.	Cópia do questionário de acompanhamento.	2 h e 30 min.
5. **Avaliação da Atividade de Aprendizagem:** Distribui-se uma rubrica para todos os alunos para que, individualmente, saibam previamente o nível de desempenho ideal. Após a realização da atividade, os alunos respondem um questionário. Adicionalmente, faz-se avaliação da atividade, na qual serão apontados os pontos positivos e negativos, inclusive em relação à atuação docente, por meio de conversa entre professor e alunos.	Cópias da Rubrica e do Questionário para avaliação.	50 min.
PASSOS METODOLÓGICOS	**RECURSOS A SEREM UTILIZADOS**	**TEMPO**
6. **Acesso a Outras Referências:** Sugestão de outras fontes de leitura pela docente e equipes. Pesquisa sobre tema de interesse dos alunos.	Internet Revistas on-line (a serem indicadas após a escolha do tema pelos alunos).	3 h

Quadro 4 – Situação de Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Pelo exposto, considera-se a avaliação como um dos aspectos mais relevantes na utilização da Metodologia de Desenvolvimento de Competências. Através desta, reflete-se sobre o processo, o desempenho do aprendiz e do docente. É o que garante a eficácia do método que, ao ser regularmente ajustado conforme as necessidades de cada turma promove a participação ativa dos estudantes através de ações concretas, além de permitir a participação deles ao decidir sobre sua forma de realização.

Durante a avaliação de uma atividade de aprendizagem, as ideias dos participantes são apresentadas em vista de uma situação de aprendizagem posterior. Contudo, elas devem ser apreciadas pelas equipes que as executariam na situação de aprendizagem seguinte, pois cada turma tem perfil diferente. E para que a aprendizagem seja significativa, são necessários engajamento e empenho, normalmente motivados pelo interesse de concretizar, transformar e evoluir, por meio de uma prática prazerosa.

Cabe ressaltar ainda que, a construção do mapa mental contribuiu bastante no âmbito desta experiência, propiciando aos alunos uma visão geral do curso, com a possibilidade de opinar sobre o modo como as atividades seriam desenvolvidas na situação de aprendizagem.

Por outro lado, a Metodologia de Desenvolvimento de Competências desenvolvida por Küller e Rodrigo (2013) surgiu como grande aliada para o docente, proporcionando

corresponsabilidade ao educador e aos educandos, pelo fato de juntos construírem o conhecimento por meio da troca de ideias, engajamento com os aprendizes na resolução de problemas e busca de informações.

Tais constatações revelam que a situação de aprendizagem poderá ser sempre nova, pois não é possível empregar essa metodologia e permanecer igual, com ideias ultrapassadas, já que o confronto de ideais em prol dos interesses comuns será frequente. Portanto, isso significa manter-se atualizado em via de desenvolvimento de novas competências.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjetura atual apresenta grandes desafios que surgem nas sociedades em geral. Ao longo da história, percebe-se a atuação humana como promotora de avanços desde os primários aos mais tecnicamente avançados. Estes, decorrentes daqueles e certamente a solução dos desafios da atualidade, servirão de base para nortear as futuras gerações que continuarão a se desenvolver, trilhar por caminhos antes pisados, mas apresentando características únicas, para que não se perca a motivação pela caminhada com alegria de descobertas por outros almejadas. É o percurso dos que vivem numa sociedade carente de bens e valores, soluções para problemas novos e velhos, dentre estes os da esfera educacional.

Nosso meio social ainda é carente de ações educativas que promovam avanços, sem perder valores. É preciso desenvolver competências, criar soluções. E, nesse campo, o educador deve ser o primeiro a desenvolvê-las para que, capacitado, possa contribuir efetivamente na formação de novos profissionais.

Com essa finalidade, o Senac Nacional iniciou a preparação dos docentes através do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, que utiliza a Metodologia de Desenvolvimento de Competências para o desenvolvimento de uma ou mais competências através dos sete passos de uma situação de aprendizagem.

O estudo realizado, a experiência de provar nova metodologia para o ensino foi muito interessante, pois descobri que somos todos aprendizes, que a experiência de uns enriquece aos outros. Experimentei, descobri, compartilhei, recebi, cresci.

A princípio, deparei-me com o caminho, mas não tinha ideia aonde eu poderia chegar. A experiência do ensaio e erro era constante. Por fim, ao se concluir a primeira parte do ciclo de estudo e ação, por meio do Laboratório de Prática 1, comecei a entender como se processava a Metodologia de Desenvolvimento de Competências.

Na sala de aula, durante o Laboratório 2 e 3, as dinâmicas, simulações e apresentações mostraram o desenvolvimento dos alunos que, de grupos isolados no mesmo ambiente, foram se transformando em equipes que interagiam através de consultas, para determinação de áreas que abrangeriam sua atuação, de modo que não houvesse repetição de temas

no ato da apresentação. Alunos antes acomodados, aparentemente desinteressados, passaram a participar ativamente de discussões, a transferir conhecimentos, comunicar ideias, a expressar opinião sobre os temas abordados, a questionar e pesquisar em busca de informações.

A partir da reflexão e avaliação das atividades realizadas, foi possível perceber que ações deveriam ser replanejadas ou incorporadas ao segundo Laboratório de Prática. O mesmo aconteceu ao final do Laboratório 2. E é este o aspecto primordial da Metodologia de Desenvolvimento de Competências de Küller & Rodrigo. O legado da experiência anterior serve de base para o planejamento de outra situação de aprendizagem, promovendo novas aprendizagens em contínuo aprimoramento da ação docente.

Conclui-se que a Metodologia de Desenvolvimento de Competências contribui efetivamente para resultados positivos em favor da educação profissional, trazendo aos docentes novas práticas e melhores resultados, pois além de proporcionar a reflexão de educadores e educandos, leva o formador a apresentar a sua prática continuamente renovada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer técnico nº CNE/CP 009/2001.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer técnico nº 16/99**. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 26/11/1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf> Acesso em: 12 jul. 2010.

BOWEN, Philippa; DELANEY; Denis. **Got it Plus Level 2 A** - Student's Book & Workbook. Oxford University Press. New York, 2011.

DOYLE, Arthur C. **The Valley of Fear**. Dover Publications Editions. New York, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Definição de competência.** 2013. Texto elaborado para o trabalho Novo Modelo Curricular do Senac.

______. **Metodologia de Desenvolvimento de Competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional , 2013.

Murder By The Book (Temporada 1, ep. 1). Columbo [Seriado]. Direção: Steven Spielberg. Produção: Steven Bochco, Richard Levinson e William Link. EUA: NBC, 1971. 1 DVD (76 min.), son., color.

RICHARDS, Jack C. **Interchange**. Fourth Edition. Intro Teacher’s Edition. Cambridge University Press. New York, 2013.

______. Interchange. Fourth Edition. Intro Video Resource Book. Student’s self-study DVD-ROM. **Across the Bridge.** Cambridge University Press, New York. 2013.

TOM Sawyer and Huckleberry Finn. Direção de Jo Kastner. United States: Cine Partners II Inc., 2014. 1 DVD (90 min.)

CAPÍTULO 13

NOVAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES EM GRUPO ON-LINE PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Data de aceite: 10/01/2022

Fernanda Celestino dos Santos Espanhol
Secretaria do Estado do Paraná-SEED
Francisco Beltrão /PR
http://lattes.cnpq.br/8672555292440791

Joceli Maria Zandonai Garbozza
Secretaria do Estado do Paraná-SEED
Francisco Beltrão /PR
http://lattes.cnpq.br/6859993817441206

RESUMO: A pesquisa aqui apresentada emergiu e foi embasada na experiência de propostas de *atividades em grupo on-line* com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constituindo uma abordagem inovadora do atendimento das Salas de Recursos Multifuncional mediante as aulas remotas no estado do PR. Enfatizamos a importância da dinâmica coletiva como contribuinte do desenvolvimento sócio emocional, atendendo a individualidade e potencialização das relações interpessoais nas atribuições sociais, evitando o isolamento e disparidade intelectiva. O presente projeto tem como objetivo geral analisar e estimular as relações interpessoais em grupo, por meio das atividades grupais on-line. E os objetivos específicos compreendem em identificar possibilidades de atividades em grupo on-line que promovam a interação mais adequadas, na medida do possível, durante o período de quarentena. A metodologia, foi de pesquisar e praticar junto aos estudantes as atividades propostas, utilizando as aulas síncronas ofertadas pela plataforma do Google Meet e correlacionar com a revisão bibliográfica referente ao assunto. O resultado se constituiu em propostas de atividades convergentes as necessidades de enriquecimento dos estudantes com AH/SD, constituindo possibilidades educacionais on-line, com dinamismo e praticidade inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades em Grupo On-line. Altas Habilidades/Superdotação. Relações Interpessoais.

NEW PROPOSALS OF ONLINE GROUP ACTIVITIES FOR HIGH ABILITIES/GIFTED STUDENTS

ABSTRACT: The research here presented emerged and was based on the experience of proposals of online group activities with high abilities / gifted students (HA/G), constituting an innovative approach to the service of Multifunctional Resource Rooms, due to remote classes in the state of Paraná. We emphasize the importance of the collective dynamics as a contributor to socio-emotional development, given the individuality and potentiation of interpersonal relationships in social attributions, avoiding isolation and intelectual disparity. This project has as its general objective analyzing and stimulating interpersonal relationships in groups through online group activities. And the specific objectives include identifying possibilities of online group activities that promote the most appropriate interaction, as far as possible, during the quarentine period. The methodology used was researching and practicing with students the proposed activities, using the synchronous classes offered by Google Meet platform. The

result consisted on proposals of activities that converge with enrichment needs of HA/G students, constituting online educational possibilities, with dynamism and inclusive practicality.
KEYWORDS: Online group activities. High Abilities/Gifted. Interpersonal relationships.

1 I INTRODUÇÃO

Em período de Pandemia, nos professores nos vimos diante de uma busca emergencial de ferramentas tecnológicas e métodos que pudessem auxiliar na construção do processo de ensino e aprendizagem aos estudantes. Desta forma, o presente artigo vem tratar de novas perspectivas na maneira de ensinar aos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação [1] (AH/SD) em tempo de reclusão. Pois, estamos passando por um momento difícil, jamais visto na história da saúde da humanidade, na qual está acontecendo um contágio em massa por isso, a necessidade de vivermos em isolamento social, para nossa própria proteção.

Portanto ASSIS, KOMESU, FLUCKIGER (2020) organizadoras da revista *"Práticas discursivas em letramento acadêmico*" comentam que

> O ano de 2020 entra para a história da humanidade como aquele em que as sociedades contemporâneas se viram desafiadas pela força da pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SarsCoV-2. Os impactos avassaladores dessa pandemia materializam-se, sobremaneira, no expressivo número de vítimas fatais em todos os continentes – mais de um milhão e trezentos mil mortos, até meados de novembro de 2020 – e de contaminados – mais de 56 milhões e trezentas mil pessoas1 –, bem como em um movimento de forte regressão econômica global, fatores que agravaram desigualdades sociais, em suas diferentes manifestações. No que respeita ao campo da educação, a pandemia da Covid-19 acelerou um processo em curso há anos – o de ensino a distância –, ao mesmo tempo em que pôs à mostra e até acentuou desigualdades estruturais nele presentes, também em processos de ensino da escola dita tradicional. (ASSIS, KOMESU, FLUCKIGER, 2020)

Sendo assim, toda as áreas da educação tiveram que se readaptar a um ensino remoto por meio de ferramentas tecnológicas e veículos de informação imediatos, como televisão, rádio, internet, e-mails, celulares, entre outros. Deste modo, a escola também necessitou aprender a readaptar-se a um processo de ensino e aprendizagem totalmente diferente.

Todavia, neste momento, o principal era cuidado com a vida e a não contaminação pelo COVID 19. Com isso, durante o período de quarentena, surge a necessidade em tempo recorde uma nova reestruturação no ensino, agora não mais presencialmente, mas em um "ciberespaço", onde os professores teriam que ministrar as aulas on-line, sem saber como iriam fazer e os estudantes teriam que aprender pelo computador, celular ou rádio.

Segundo HARASIM (et al., 2005):

1 Pessoas com altas habilidades/superdotação demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasília, Inep/MEC, 2020, p.6)

> (…) Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um "ciberespaço", através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um "modem" e uma linha de telefone, um satélite ou um "link" de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber. (HARASIM et al., 2005, p.19).

Sendo assim, todas as instâncias colegiadas, tiveram que se reorganizar, criando novas formas para trabalhar com as aulas síncronas ofertadas pela plataforma do Google Meet, onde em um espaço compartilhado "ciberespaço" todos poderiam aprender juntos.

Contudo, esse "novo normal na educação", que não era mais o ensino presencial e nem o ensino a distância que já conhecíamos (EaD), mas um modelo pedagógico diferente, com uma nova metodologia e uma organização própria, que passou a ser chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Portanto, a aula acontecia num tempo síncrono, no entanto, foi algo bem difícil para trabalhar no início, pois, nem professores e nem alunos estavam acostumados com esse formato de ensino e aprendizagem, no qual teriam que trabalhar juntos durante o período da pandemia.

Desta forma, Behar (2020) explicita, sobre as diferenças entre estes dois tipos de propostas de ensino (ERE e a EaD):

> No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é "substituída" por uma presença digital numa aula online, o que se chama de "presença social". Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. E como garanti-la? Identificando formas de contato efetivas pelo registro nas funcionalidades de um AVA, como a participação e discussões nas aulas online, nos feedbacks e nas contribuições dentro do ambiente. (BEHAR, 2020, s.p.).

Porém, na atual circunstância havia caráter de urgência na transposição do ambiente escolar presencial para o virtual. Isso pegou todas as áreas educacionais de surpresa. Assim, para nos professores não bastava só dar aula ou ensinar, tivemos que reaprender a ensinar em um ambiente virtual onde apresentava uma série de obstáculos, que impactavam a educação em diferentes dimensões. Como, por exemplo, os estudantes que não tinham acesso à Internet, por diversos motivos, desde falta de infraestrutura adequada a aula ministrada sem material de apoio didático. Portanto, esses e entre muitos outros fatores que inicialmente as escolas tiveram que enfrentar durante o início do ensino remoto, foram determinantes para a nossa presente experiência.

Segundo Demerval Saviani e Galvão (2021) a implantação do ensino remoto é falta do gerenciamento por parte do governo que o ensino remoto é uma alternativa cheia de falhas, que foi colocado para atender aos interesses de poucos, pois exclui grande parte dos estudantes e torna o trabalho de professores mais exaustivo e preconizado.

Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 38),

> (...) conhecemos as múltiplas determinações do 'ensino' remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. (SAVIANI E GALVÃO 2021, p. 38)

Contudo, além de todas a situações citadas anteriormente por Saviane e Galvão durante a pandemia o isolamento social, foi um dos fatores que mais trouxeram prejuízos para os estudantes na aquisição da aprendizagem. Portanto, Vigostski (2010) a aprendizagem é como um processo intrinsicamente social, onde deve ser focalizado as capacidades e funções emergentes. Trabalhar com as funções psicológicas superiores sugere estar promovendo a internalização por meio de práticas sociais, com uma gama de atividades possibilitando alcançar a transformação por meio dos instrumentos e símbolos apresentados "[...] Todas as funções superiores originam das relações reais entre indivíduos humanos" (VIGOSTSKI, 2010, p. 58).

Sendo assim, vimos que é fundamental, que as crianças ou os adolescentes o convivam em grupo e estabeleçam relações sociais com o outro, para que desenvolvam melhor suas funções cognitivas, afetivas e psicológicas.

Em vista disso, optamos pela escolha do presente artigo, observando nas nossas práticas docentes durante o ensino remoto, que os nossos estudantes com AH/SD, apresentavam desinteresse e desmotivação por este novo estilo de aula e em muitas ocasiões não participavam das mesmas. E em discussão com os próprios estudantes, optamos por buscar atividades mais desafiadoras, estimuladoras que os motivassem a participar das aulas.

Deste modo, o presente artigo deseja contribuir e destacar as discussões e ações norteadoras para atividades em grupo *on-line* para estudantes AH/SD em tempo de reclusão. Iniciaremos demonstrando a esta forma metodológica de ensino voltada para este grupo de alunos no qual constitui-se uma abordagem relevante, pois traz a vivência da interação coletiva, mesmo em tempo de pandemia, no contexto da Sala de Recursos Multifuncional [2](SRM). Constitui-se na elaboração de recursos didáticos que podem dar suporte para as realização e continuidade das aulas de forma remota. Como foco principal de intermediação foram utilizadas propostas de atividades possíveis de serem utilizadas pelo professor, no Atendimento Educacional Especializado[3] (AEE) deste público de forma

2 Espaço localizado nas escolas de educação básica em que se realiza o atendimento educacional especializado (AEE). É constituída por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas com alunos da educação especial. As salas de recursos multifuncionais podem ser implementadas por meio de programa federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino. Além disso, o AEE deve ser realizado por professores com formação em educação especial. (Brasília, Inep/MEC, 2020, p.16)

3 O atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/ superdotação, público da Educação Especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasília, Inep/MEC, 2020, p.10)

virtual.

Sendo assim, a referente pesquisa volta-se a propostas de atividades em grupo *on-line*, bem como sua importância na potencialização das habilidades individuais e intermediação da construção do ensino aprendizagem, realizando trocas de experiências e emancipando a diversidade de relações afins, a fim de responder ao questionamento: Quais atividades grupais podem ser realizadas e adaptadas de maneira on-line, frente as propostas de atividades já realizadas por esse grupo de maneira presencial?

O objetivo geral foi analisar e estimular as relações interpessoais e habilidades sócio emocionais em grupo, por meio das atividades grupais on-line. E os objetivos específicos compreenderam em identificar possibilidades de atividades em grupo on-line que promovessem a interação adequada durante o período de quarentena. Pesquisar e praticar junto aos estudantes as atividades propostas. Estabelecer a auto avaliação a partir das atividades construídas.

Segundo Renzulli:

> [...] de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ***ou são capazes de desenvolver*** uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução. (*Ibidem*, 2014, p. 246)

É importante explicitar e de acordo com Renzulli (2014), que se pretendeu, com a elaboração conjunta de atividades em grupo dos estudantes com AH/SD e professores, oportunizar que os mesmos se sentissem sócio emocionalmente bem e pudessem desenvolver diferentes oportunidades educacionais, encorajassem os estudantes, por meio de programas regulares de enriquecimento curricular.

Por conseguinte, e em consideração aos estudos apresentados por Espanhol (2020), as dinâmicas de grupo fazem parte do processo de atividades enriquecedoras, aos estudantes com AH/SD. Sendo uma prática aplicada, no cotidiano escolar das SRM de AH/SD, pois, integram o compartilhamento de ideias entre seus pares, contribuindo para o desenvolvimento sócio emocional, voltado a habilidade contida na Inteligência Interpessoal, apresentada por Gardner.

Contudo as propostas de atividades em grupo, aqui apresentadas, constituem em uma coletânea de jogos, que foram adaptados e encontradas em aplicativos educativos na internet, no formato de jogos on-line como descritos a seguir.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de recursos humanos e referenciais bibliográficos correlatas ao estudante com AH-SD e pesquisadores da área. Os instrumentos corroborativos foram primados pela necessidade de interação de maneira virtual para efetivação das aulas remotas.

As atividades on-line seguiram a estrutura de pesquisa e elaboração de atividades do interesse e aplicação a todo grupo; organização de uma coletânea de atividades em grupo, de acordo com a sugestões apontadas na experimentação, visando o desenvolvimento e enriquecimento das habilidades: sociais, cognitivas, sensoriais, psicomotoras e motoras.

Assim, o trabalho aqui apresentado é resultado de um relato de experiência das professoras, juntamente com os estudantes que frequentam a SRM de AH/SD no estado do Paraná, distribuindo os mesmos por afinidades e também aulas em grupo, diante de uma organização de cronograma de atendimento. Esse atendimento foi mediado de maneira virtual, por meio de aulas remotas na plataforma do Google Meet e inserido dentro do Classroom.

A organização da proposta de atividades em grupo *on-line* ocorreu com os estudantes da Sala de Recursos Multifuncional – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação no Colégio Estadual Mário de Andrade e do Colégio João Paulo II, do munícipio de Francisco Beltrão-PR, durante o ano letivo de 2020 e 2021.

Buscamos estabelecer metas que pudessem trabalhar os conteúdos propostos no nosso plano de trabalho docente (PDT), e que também viessem desenvolver nos alunos novas habilidades cognitivas, criativas, interativas e racionais (lógicas), além de possibilitar momentos de interações e ludicidade, constituindo novas possibilidades educacionais, com dinamismo e praticidade inclusiva, com valor educativo mesmo no formato on-line.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades foram organizadas e mediadas pelas professoras, contendo: Nome, Habilidades, Objetivos, Desenvolvimento, organizadas no quadro 1:

Quadro 1, das propostas de atividades on-line:

ATIVIDADE	MATERIAIS	OBJETIVOS	ADAPTAÇÃO
STOP on-line	-Computador, celular ou tablete com internet.	-Ampliar o vocabulário; -Descontrair e interagir com os pares;	-Uso do site https://stopots.com/pt/
FORCA on-line	--Computador, celular ou tablete com internet.	-Comunicar e interpretar; - Associar letras com as palavras;	- Uso do *Jamboard*, quadro branco, do Google Meet.
Telefone sem Fio por Desenho e Escrita on-line	-Computador, celular ou tablete com internet.	- Aumentar a sensibilidade quanto as informações; - Estimular a criatividade; - Interagir em grupo e com os pares;	- Uso da plataforma do GarticPhone https://garticphone.com/pt
QUIZ pelo Kahoot	-Computador, celular ou tablete com internet.	- Enriquecer os conhecimentos; -	-Uso do programa de criar jogos *Kahoot* https://kahoot.com/

Quadro 1: elaborado pelas autoras

Stop online

O jogo de Stop, em sua forma tradicional, sempre foi um jogo, presente nos momentos de interação grupal, dentro das SRM de AH/SD. Pois instigam a aguçam a agilidade cognitiva; desenvolve o espírito competitivo saudável com ampliação do vocabulário, com retóricas criativas aos nomes a serem preenchidos na tabela desse jogo.

Assim, na proposta adaptada on-line, encontramos uma plataforma tecnológica rica e muito dinâmica que coube como instrumento didático educacional para o contexto que estávamos passando, de aula remotas. Para melhor exemplificar, trouxemos a figura 1, a aplicação do jogo na plataforma on-line.

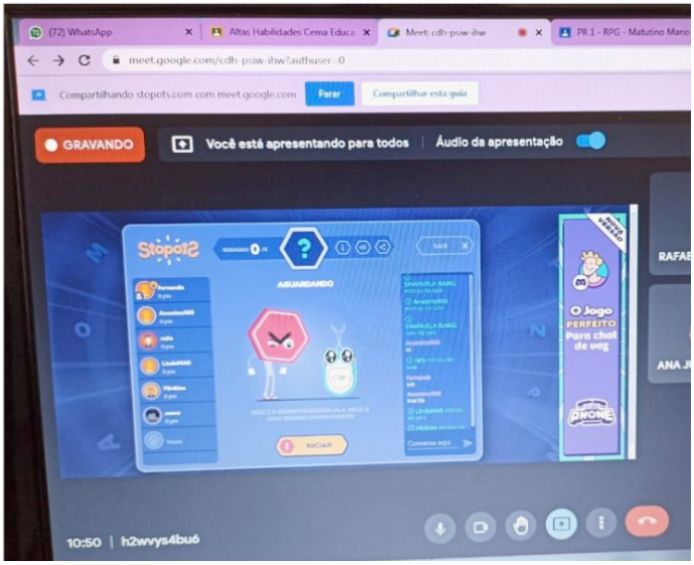


Figura 1: Jogo do Stop on-line

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Os resultados foram: ampliação da discussão sobre a existência ou não de nomes colocados; expansão do vocabulário; conhecimento geral nas trocas de nomes e muita diversão e interação grupal.

FORCA on-line

A proposta de atividade da forca, surgiu devido os estudantes terem acesso ao Classroom ofertado na plataforma do Google Meet. Então esse programa oferece a “lousa em branco ou quadro digital”, também denominada de *Jamboard*[4]. Assim o professor pode ministrar suas aulas usando vários recursos que o *Jamboard* oferece. Com isso a forca on-line (Figura 2), um jogo popularmente conhecido e que atinge muitas determinantes educacionais foi escolhido para ser aplicado nas aulas síncronas.

4 O Jamboard é uma ferramenta Google de acesso grátis que funciona como um quadro branco na nuvem. Isso quer dizer que tudo o que você escreve ali pode ser compartilhado com as pessoas que você quiser e poderá será acessado a qualquer momento. (Retirado: https://edu.gcfglobal.org/pt/google-sala-de-aula-para-professores/como-usar-o-jamboard-o-quadro-do-google/1/ acesso dia 19/10/2021).

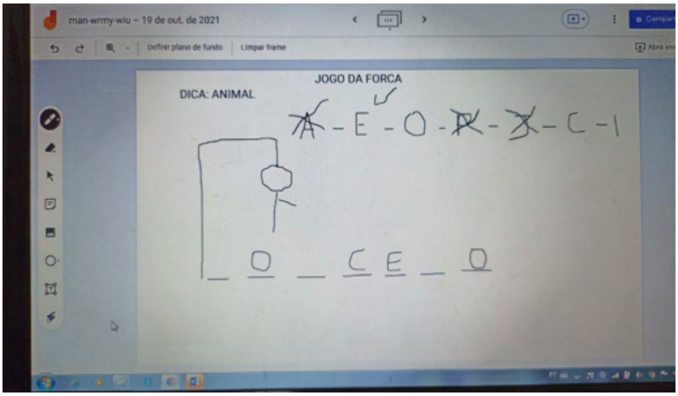


Figura 2: Atividade da Forca on-line na lousa branca do *Jamboard*:

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Os resultados foram: aumento da cognição; comunicação e interpretação de palavras; ampliação do vocabulário.

Telefone sem Fio por Desenho e Escrita on-line

A atividade do telefone sem fio, foi incluída na proposta por trazer à tona a reflexão sobre como as informações sofrem modificações quando são repassadas por e a terceiros. Nessa versão on-line pelo *GarticPhone*, evidenciou-se que as informações sofrem mudanças, ainda mais acentuadas, por serem apresentadas por desenhos e escrita.

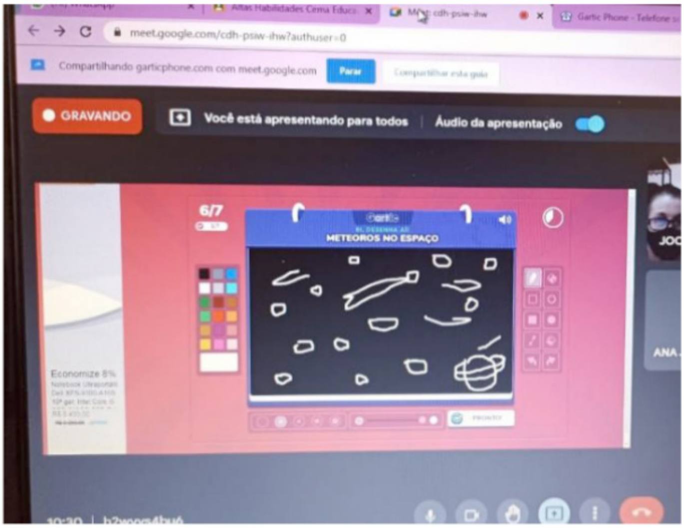


Figura 3: Atividade do Telefone sem fio por desenho e escrita on-line, pelo *GarticPhone.*

Fonte: arquivo pessoal das autoras

O telefone sem fio por desenho on-line, teve como resultado: verificação quanto ao repasse de informações serem mutáveis; descontração e interação grupal; desenvolvimento de habilidades linguísticas e gráficas criativas.

Quiz pelo Kahoot

Este jogo fez parte da proposta de atividades, pois já era conhecido pelos estudantes, que no ano anterior, tiveram uma Oficina enriquecedora no laboratório de informática da escola, ministrada por estagiários do curso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Com isso, em tempos das aulas remotas, foi reintegrado para ser aplicado nas aulas no formato on-line. No entanto com os estudantes em suas casas, assim como a professora, e com os recursos tecnológicos próprios.

Portanto, o sistema de questionário on-line, de perguntas e respostas, como estudadas por Noia et al (2019), corresponde a um jogo dinâmico, educativo e divertido:

> "...durante o tempo de resposta, ouve-se uma música que lembra jogos de videogame, animando ainda mais os discentes. Assim que os alunos terminam de responder, soa uma campainha, logo depois surge a quantidade de acertos e de erros das questões e, a seguir, um ranking aparece instantaneamente com os maiores pontuadores. O Kahoot foi desenvolvido por pesquisadores da Noruega para trabalhar temas diversos na área de educação e pode ser acessado tanto pelo site quanto pelo aplicativo. Sua interface agradável proporciona um ambiente competitivo e muito divertido no contexto de sala de aula. Esse aplicativo está disponível para sistemas Android e iOS.(*Ibidem,p.*

O jogo foi aplicado, usando a plataforma do Google Meet para conversa simultânea e o aplicativo do *Kahoot,* previamente elaboradas questões de conhecimento geral pela professora regente da turma. Como resultado, as atividades corresponderam em: participação e interação grupal; aumento da capacidade linguística; momentos de descontração, desfocando do recrutamento social.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou apresentar o trabalho desenvolvido com os estudantes com AH/SD, durante no ano letivo de 2020 e 2021, dentro de uma perspectiva de trabalho on-line, buscando desenvolver atividades em grupo, por meio de ações pedagógicas criativas e independentes e com isso, construir nos estudantes uma autonomia progressiva durante o ensino remoto.

Desta forma, para que as aulas fossem aplicadas, precisávamos primeiramente pesquisar sobre quais as melhores ferramentas tecnológicas que teríamos que escolher para utilizar em nossa prática (sites, links de jogos, celulares, notebooks, tabletes, entre outros), e ainda para que o projeto pudesse ser aplicado, tínhamos que conhecer a realidade dos estudantes, pois de nada adiantaria, se eles não pudessem participar por falta de internet, celulares ou computadores, visto que que precisaríamos trabalhar em um

novo ambiente educacional , chamado de “ciberespaço”.

Portanto, a pesquisa desenvolvida, surgiu da necessidade de criar uma metodologia inovadora, com o uso de recursos digitais que pudesse atender os estudantes que participavam do atendimento das AH/SD, que estavam em situações de reclusão, durante este momento pandêmico.

Contudo, inicialmente os estudantes estavam meio receosos sobre este novo formato de aula, pois eles sairiam de um ambiente presencial, onde as relações interpessoais aconteciam naturalmente e passariam a ter que se relacionar a distância. Vale ressaltar, que a proposta, não agradou alguns estudantes no primeiro momento, pois tinham que estudar e aprender no formato virtual (plataforma do Google Meet).

Entretanto, com o desenvolvimento das atividades e a metodologias bem elaboradas, percebemos que mesmo longe dos colegas fisicamente, eles, interagiam e conversavam uns com os outros. Com isso, a cada nova atividade apresentada, aos estudantes, percebíamos uma maior motivação e interesse em participar. E quando os níveis de dificuldades e desafios iam aumentando nos jogos, percebemos que os estudantes com AH/SD, demostravam mais empenho e vontade em resolvê-los.

Assim sendo, o resultado desta pesquisa surgiu da necessidade de trazer para as aulas on-line, uma proposta enriquecimento curricular que pudesse contribuir para o desenvolvimento sócio emocional dos estudantes. Todavia, para que o processo de ensino aprendizagem pudesse acontecer durante a pandemia, foi necessário buscar estratégias inovadoras que ajudassem os educandos a não se sentirem tão isolados.

Com isso, concluímos que durante todo a aplicação desta metodologia, de técnicas implementadas, tivemos a oportunidade de verificar que para mudar e melhorar as aulas, não requeremos de muito, mas com boa vontade, criatividade e dinamismo. De tal modo poderemos transformar o processo de ensino/aprendizagem em algo lúdico, dinâmico, agradável e de forma mais inclusiva. Sendo assim, durante a realização deste trabalho, percebemos que as relações interpessoais podem acontecer, mesmo quando os estudantes estão em isolamento social.

REFERÊNCIAS

ASSIS, KOMESU, FLUCKIGER. **Práticas discursivas em letramento acadêmico [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas** / organizadores: Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu, Cédric Fluckiger. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

BEHAR, Patricia. **A. *Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância***. Jornal da Universidade, jul. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 16 nov. 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Acesso em: 03/12/2020.

ESPANHOL, Fernanda Celestino dos Santos. **Propostas de Atividades em grupo para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. Artigo publicado 2020-06-21.Edição v. 7 n. 1 (2020).

HARASIM, Linda et al. Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

NOIA, Ricardo dos Santos et al. **KAHOOT: Um Recurso Pedagógico Para Gamificar a Aula de Língua Portuguesa**. Research, Society and Development, vol. 8, núm. 4, pp. 01-12, 2019.Universidade Federal de Itajubá, acesso dia 18/09/2021 por endereço eletrônico: https://www.redalyc.org/journal/5606/560662195041/html/

OPAS - **Organização Pan-Americana da Saúde. Folha informativa - COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Brasília (DF); 2020. Disponível emhttps://www.paho.org/bra/i ndex.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875 . Acesso em 25 abr. 2020.

RENZULLI, Joseph S.**A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa.** Altas habilidades/superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar/ Angela M.R. Virgolim; Elizabete Castelon Konkiewitz (org.).- Campinas, SP: Papirus, 2014.Cap.9.p.219-264.

PARANÁ (PR). ***Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná.*** **Estudantes da rede estadual já podem baixar aplicativo para assistir as aulas EAD. Paraná (PR)**; 2020. Disponível em: http://www.pr.gov.br/Noticia/Estudantes-da-rede-estadual-ja-podem-baixaraplicativo-para-assistir-aulas-nao-presenciais. Acesso em 25 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto**. Universidade & Sociedade, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021.

VIGOTSKI, L.S.A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fonte, 2010 (p.58).

CAPÍTULO 14

INTERCULTURALIDADE EM FREIRE: DIÁLOGO ENTRE OS PRINCÍPIOS FREIREANOS E AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 20/10/2021

Camila Nunes Souza
Vitória da Conquista- BA
http://lattes.cnpq.br/2833746088578393

RESUMO: Este artigo aborda e discorre a cerca de duas temáticas: os princípios educacionais freireanos e sua proposta de pedagogia libertadora e as práticas interculturais no ensino de língua estrangeira. Diante do estudo dessas temáticas se fez possível estabelecer um diálogo pertinente entre essas teorias assim como a compreensão dos pontos em comum, além disso, de como em diversos momentos elas se apresentam como completivas. Entende-se que o objeto de estudo aqui proposto é um elemento fundamental no âmbito educacional, levando em consideração aspectos de uma educação libertadora numa perspectiva intercultural, crítica-reflexiva e democrática. Dessa forma, esse trabalho estabelece relações existentes nessas áreas. O caminho metodológico foi traçado através uma pesquisa bibliográfica com autores das áreas de pedagogia, educação e ensino de línguas estrangeiras de modo interculturalizado. Durante a pesquisa foi possível concluir que professor, aluno, aprendizado crítico, responsabilidade educacional, pedagogia libertadora, práticas interculturais e educação democrática estão em todo o tempo se comunicando pois funcionam de forma integrada. Confirmou-se ainda, que o dialogismo entre as teorias freireanas e o campo do ensino interculturalizado é naturalmente possível e praticável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação libertadora. Interculturalidade. Pedagogia freireana.

INTERCULTURALITY IN FREIRE: DIALOGUE BETWEEN FREIREAN PRINCIPLES AND INTERCULTURAL PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: This article approaches and discusses two themes: the Freirean educational principles and its proposal of the pedagogy for liberation and the intercultural practices in foreign language teaching. In the view of the study of these themes, it was possible to establish a pertinent dialogue between these theories, as well as the understanding of the common points, in addition, of how at different times they present themselves as complementary. The object of the study proposed here is a fundamental element in the educational field, considering the aspects of a liberating education in an intercultural, critical-reflective and democratic perspective. This way, this work establishes the relationships that exist in these areas. The methodological path was traced through a bibliographical research of the authors from the areas of pedagogy, education and teaching of foreign languages in an intercultural way. During the research, it was possible to conclude that teacher, student, critical learning, educational responsibility, pedagogy for liberation, intercultural practices and democratic education are constantly communicating because

they work in an integrated way. It was also confirmed that the dialogism between Freirean theories and the field of interculturalized teaching is naturally possible and practicable.
KEYWORDS: Liberating education. Interculturality. Freirean pedagogy.

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um estudo dos princípios educacionais freireanos e sua proposta de pedagogia libertadora e o possível diálogo desses princípios com as práticas interculturais no ensino de língua estrangeira.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica no contexto da produção de conhecimento, que segundo Gil (1994) possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados disponíveis em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. Uma pesquisa de abordagem qualitativa, considerando o que, de acordo com Godoy (1995), enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, e sim aquela que permite aos investigadores através da imaginação e criatividade proporem trabalhos que explorem novos enfoques. E de maneira complementar, o fato de possuir caráter de consciência histórica, já que o sentido que lhe é atribuído relaciona-se com a totalidade dos homens, com a sociedade e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas (LIMA & MIOTO, 2007).

O objetivo desse trabalho é discutir o diálogo presente na relação entre os princípios freireanos de educação, dando ênfase ao seu conceito de pedagogia libertadora, que fundamenta o conceito escolar e não diferente, os processos de aprendizagem de língua estrangeira, levando sempre em consideração a perspectiva da prática educativo-crítica. Com a finalidade de contemplar essa proposta propõe-se como objetivo específico: realizar um diálogo entre autores da área da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras e das práticas pedagógicas libertadoras, analisar uma possível conversação entre os aspectos interculturais e os princípios emancipadores e refletir sobre a formação de alunos por meio de um engajamento efetivo no âmbito crítico e reflexivo.

Esse artigo encontra-se construído em três seções, sendo que, na primeira abordam-se os princípios fundantes de Paulo Freire (1967,1987,1996) e sua educação a serviço da afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança; já na segunda discute-se sobre as práticas que concebem a relação dialógica entre língua e cultura que há no ensino de uma língua estrangeira (LE); por fim, na terceira seção, o diálogo existente entre ensino intercultural de forma crítica, dinâmica e significativa e a prática educativa de natureza libertadora.

2 I OS PRINCÍPIOS FREIREANOS PARA A EDUCAÇÃO

Existem diversos estudos e conceituações que discutem os princípios de educação de Paulo Freire. Seu modo de encarar a educação como forma de superar a opressão é sem dúvida, um ponto fundante dessa pesquisa. Ao longo de sua caminhada composta por implicações sociais e políticas a esfera pedagógica moveu esse autor para as referências do que se conhece hoje como educação libertadora. O objetivo aqui não é propriamente efetuar uma descrição minuciosa dos seus postulados de ensino, mas sim chamar a atenção para a relevância social e emancipadora de tais princípios. O pensar crítico e libertador dos seus ideais em vários momentos são reafirmados, de acordo com Feitosa e Gadotti (1999) eles servem

> como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam que é possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso faz com que Freire seja hoje um dos educadores mais lidos do mundo. Nas últimas décadas, temos presenciado a evolução e recriação de suas teses epistemológicas que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica.

Com essa afirmação ela proclama o que já se conhece como legado, assim como os motivos de Freire ser um marco na história da educação mundial, realidade que ocasiona a criação de novos paradigmas e constante (re)estabelecimento da práxis libertadora, como no presente trabalho.

Diante disso, reforça-se a ideia de que seu pensar a educação é voltado para uma maneira de expressar o respeito pelo educando, na conquista da sua autonomia e da correlação entre ética e metodologia. De maneira igual, uma educação para a responsabilidade social, para o conhecimento político e tomada de decisão, que se resume a um saber democrático e chega a ser uma conquista coletiva, capaz de derrubar circunstâncias históricas de segregação a partir da consciência dos fatos.

A prática libertadora freireana é aquela que ajuda a acelerar as transformações na medida em que descortina as opressões, alicerçando e fazendo possível interferir naquilo que se torna conhecido. Nesses moldes, o próprio Freire (1967) esclarece que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio, a questão das relações sociais é inerente à educação. De forma análoga, Celani (2000) afirma que o que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas. Portanto, essa sociedade ao fazer parte da comunidade escolar precisa ter a oportunidade de tomar consciência desse fato, de forma que a concepção essencialmente democrática da educação seja necessariamente parte do processo.

As referências educacionais de Freire (1996) sobretudo revelam destaque aos papeis do professor e do aprendiz no momento da aprendizagem. Sua proposta se baseia em uma indissociabilidade das ações do docente e dos discentes. Em suas palavras ele afirma que a atitude de ensinar e de aprender se explicam, e seus sujeitos, apesar de

conotarem diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Isso significa que ambos atuam ao mesmo tempo, solidificando a máxima de que ensinar não é transferir conhecimento, e sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996). Assim também, o reconhecimento dos contextos e histórias de vida dos sujeitos resulta em um diálogo da ação educadora se desdobrando em ação emancipadora.

Dentro desse contexto, seus postulados desaprovam o ensino considerado "bancário", no qual acredita-se que aquele que ensina deposita, transfere, doa, oferece ao outro o conhecimento. As palavras de Freire (1996) deixam claro sua crítica e recusa ao "bancarismo" já que esse ensino deforma a necessária criatividade do educando e do educador. A ideia que o professor é quem possui o conhecimento e a detenção desse conhecimento considerado legítimo, e quem está na posição de aluno, está numa posição passiva, receptiva, chegando a ser tido como ingênuo, é desrespeitosa e renega segundo o pedagogo, a autonomia na educação.

Da mesma maneira, destaca-se entre seus princípios, a relevância da formação docente, posto que "ensinar exige pesquisa" (FREIRE, 1996), nesse cenário, o autor faz referência ao buscar, (re)procurar contínuos como fonte para se conhecer o que ainda é desconhecido e comunicar ou anunciar a novidade de forma democrática. Miller (2013) acrescenta sobre formação de professores nos dias atuais

> Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico reflexivo e ético, bem como investigar sua formação.

Por conseguinte, vislumbra-se a prática docente crítica, implicante do pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, bem como do investimento em produzir conhecimento.

O caráter formador do exercício educativo, ou seja, aquele cujo objetivo de ensinar é libertar das amarras impostas socio-historicamente, assegurado pelos postulados freireanos, centra-se na autonomia dos sujeitos, assim com nos principais atores da comunidade escolar, o professor e o aluno, e suas capacidades de intervir no mundo. Sendo assim, o saber democrático, é construído nas interações de respeito, embasado na construção de conhecimento crítico, nos caminhos da educação problematizadora, com a postura ativa de alunos e professores, resultando na consciência crítica da realidade e promovendo a libertação.

3 I AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A conjuntura de ensino de língua estrangeira atual aponta a relevância de sempre trabalhar o ensino da língua atrelado à cultura. Há vários momentos relevantes da história do ensino de línguas estrangeiras, um deles é o marco de quando se passa a valorizar

por exemplo, o Método Comunicativo surgido nos anos 1980 (SCHEYERL et al., 2014) no qual comunicar-se era o principal objetivo a ser atingido e outros aspectos como gramática ou conhecimento de frases memorizadas não eram tão considerados. Dentre as marcas relevantes desse método, destaca-se a valorização da cultura e da língua como fator social, e para Scheyerl et al. (2014) vale salientar que

> em se tratando do viés social, a abordagem comunicativa trouxe para a sala de aula a possibilidade do ensino mais explícito de cultura através da língua alvo e, desde então, os professores de línguas precisavam contemplar os aspectos culturais para que o aluno adquirisse com facilidade uma segunda língua. Afinal, essa concepção reforçava a ideia de que não havia aprendizado sem a absorção da cultura do outro.

Nessa circunstância, visualiza-se o fenômeno que acontece naturalmente ao estar em contato com uma nova língua: a exposição à interculturalidade. De acordo com Lima (2009) as normas internacionais sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras afirmam que para dominar a nova língua o estudante também precisa ter conhecimento do contexto cultural. A partir disso, demonstra-se, o que se conhece como desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz. Faz-se necessário citar que a abordagem intercultural aqui assumida legitima o pensamento crítico, dinâmico e significativo e não somente reforça uma abordagem voltada para um currículo cultural de curiosidades ou "currículo turístico" definido por (SANTOMÉ, 1995 *apud* LIMA, 2009) como aquele em que os conteúdos culturais são tratados muito perifericamente. Outro ponto importante, é a necessidade de maneira igual, de um cuidado no trato dos fatores culturais para que não haja desvalorização da cultura materna, o que de alguma forma poderá atribuir à nova língua um status de superioridade.

À vista disso, nesse artigo acredita-se que o fator cultural na sala de aula de língua estrangeira é um fator preponderante e auxilia o discente a compreender a cultura do outro, bem como a aceitá-lo como alguém que apresenta comportamentos, crenças e até características de vida distintas da sua e isso é enriquecedor. Rajagopalan (2003) destaca que as línguas não são meros instrumentos de comunicação, elas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Ou seja, para esse autor quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa. Ressaltam-se ainda, as conclusões de Lima (2009) ao enfatizar, que ensinar língua estrangeira implica inclusão das competências gramatical, comunicativa, proficiência na língua, além de uma mudança comportamental no que diz respeito às culturas alheias.

Diante desses fatos, esta percepção intercultural estaria em consonância com a pedagogia problematizadora, libertadora e emancipadora na qual o modelo de educação freireana se fundamenta? Evidencia-se que sim, e em resposta ao questionamento, é possível caminhar no terreno diálógico entre formação crítica-reflexiva e o ensino interculturalizado.

4 I O DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA LIBERTADORA E O ENSINO INTERCULTURALIZADO

Scheyerl et al. (2014), ao conceber o ensino-aprendizagem de línguas com ênfase na visão sociocultural, permite que sejam ressaltadas questões emergentes da exposição à interculturalidade, inerente ao mundo em que se vive. A partir das concepções citadas anteriormente, a presente pesquisa possibilita um entendimento de que as posturas dos participantes no processo de aprendizagem devem ser de quem tem mais do que a oportunidade de aprender uma língua estrangeira, a de quem amplia o cenário da consciência e se torna apto a ser um cidadão participante da sociedade de maneira emancipada. Fica revelado então, o processo educacional humanizado no qual esses participantes tem a liberdade de pensar e agir, provenientes do despertar da consciência crítica e da multiplicidade de culturas existentes.

É válido trazer inicialmente, alguns conceitos relevantes na área como o de interculturalidade, ensino de língua estrangeiras de maneira intercultural, assim como, de pedagogia libertadora.

No que diz respeito à interculturalidade, sabe-se que a percepção intercultural evidencia diferentes e importantes aspectos das dimensões sócio-histórica, cultural, política e econômica de um grupo, do mesmo modo que os contatos entre diferentes culturas em situação de assimetria podem promover. Falar em intercultural, para Fleuri (2004) significa falar de movimentos sociais que visam a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em diversos âmbitos como nacional e internacional, na busca de referenciais epistemológicos pertinentes em diferentes contextos. Pode-se ir além, o trabalho intercultural é aquele que busca contribuir com o enfrentamento das atitudes de amedrontamento e por vezes de intolerância ou indiferença frente ao desconhecido. O mesmo autor ainda afirma que essa posição de entendimento intercultural é capaz de construir atitudes positivas em relação à pluralidade social e cultural. Ele propõe que "trata-se na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos" (FLEURI, 2004).

Assim se faz com o ensino de línguas estrangeiras na perspectiva intercultural. Conforme Kramsch (1991) é preciso uma abordagem intercultural para o ensino de línguacultura (referindo-se ao conceito do termo, no contexto em que língua e cultura são considerados fatores complementares e em constante fusão) em todos os níveis e em todos os aspectos do currículo escolar. Tal abordagem toma o momento do aprendizado como o momento integrador, no qual a cultura é vista, não somente como estereótipos a serem adquiridos ou fatos a serem assimilados e seguidos, e sim como um conhecimento de mundo a ser descoberto na língua e/ou na interação com indivíduos que usam aquela língua.

Na sequência, o fundamento da educação libertadora e sua capacidade de despertar

a compreensão do mundo se dá em (FREIRE, 1987) através das palavras:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Cabe realçar, que as palavras de Freire (1996) em relação ao ensino apontam a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender visto que essa é uma "experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade." Tudo isso se resume ao fator cultural do ser humano, e na relação entre quem ensina e quem aprende e o que se ensina e como se ensina, isso fica estabelecido. É a partir de pontos como esse que se faz possível o diálogo dessas teorias, evidenciando que as práticas interculturais ressignificam o ensinar para libertar.

Pennycook (1998) postula a dimensão fortemente colonialista que o ensino de uma língua estrangeira pode alcançar. De modo complementar, Phillipson (1992) define o termo "linguiscismo" como "às ideologias, estruturas e práticas que são mobilizadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos entre grupos demarcados com base linguística." Sendo esses os rumos que um ensino afastado da dimensão intercultural pode tomar. Ditosamente, sabe-se que a prática do ensino intercultural é uma oportunidade descolonizadora, que propicia independência, eficiente no desvestir das roupagens alienadoras, capaz de cortar correntes a que os cidadãos estão sujeitos e produzir a força de libertação. Isso é o que Freire (1987) em sua obra da pedagogia do oprimido afirma

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em suma, explica-se que uma ação profunda através do qual culturalmente, se enfrentará a cultura dominante é, indubitavelmente praticável. Falar em desvelar o mundo através do conhecimento é explicitar o caminho de emancipação que será percorrido no processo de aprendizagem. No ensino da língua estrangeira não é diferente, as práticas interculturais possibilitam que esse percurso de aprendizagem atravessado pelo componente cultural, trabalhado de maneira crítica, estabeleça o entendimento do que até então era estranho e distante passando-se a ampliar os horizontes. Então, se pode tirar proveito do contato com algo que previamente era entendido e encarado como superior (RAJAGOPALAN, 2003).

Não é de estranhar que Paulo Freire (1996) considere o educador um “problematizador”. Isso se deve à sua maneira de defender no ensino, as condições necessárias para o professor poder deixar transparecer aos educandos as belezas das pluralidades estabelecidas pelas diversas formas de estar no mundo e com o mundo, e a capacidade de intervindo no mundo, conhecê-lo. Alinhado a isso, faz-se indispensável o reconhecimento do trabalho pedagógico voltado para os conceitos de cultura, segundo Lima (2009) “essencialmente plural”. É exatamente nessa pluralidade que se encontra a fonte de (re)criação de futuros cidadãos providos de um posicionamento crítico-reflexivo como dito anteriormente, perante divergências culturais, consciente das diversidades que constituem o mundo que os cerca, ou não, dada a realidade global vivenciada por todos nos dias atuais. É apropriado também lembrar, que devido aos cenários de desigualdade social existentes em países como o Brasil estar em contato com uma LE na escola, é para alguns, a primeira e única oportunidade de refletir, mesmo que de maneira inicial, ou sem ter total consciência, a língua como fator social e até como representação cultural, artística ou ideológica, e essa se torna decerto uma oportunidade emancipadora.

Ensinar a língua estrangeira utilizando-se das práticas interculturais é como diz Rajagopalan (2003) ensinar alguém a dominar a língua, fazendo com que ela se torne parte da sua própria personalidade; e jamais permitir que ela o domine. Para atingir essa força capaz de tornar o aluno um sujeito conscientemente crítico e não um sujeito dominado por aquilo que ele está aprendendo, é preciso promover a coragem que Freire (1996) legitima em sua compreensão do ser “educado” que vai gerando consciência e o que era insegurança passa a ser superado pela segurança do saber.

Esta pesquisa, como dito anteriormente, defende que os pressupostos da pedagogia libertadora e práticas interculturais se entrelaçam. Ambos estão embasados na dialogicidade alegada em Freire (1996) e o seu verdadeiro sentido, no qual os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. Esses passos ratificam o vínculo existente entre aprender através da consolidação da cidadania, da participação democrática e do espaço de crescimento coletivo.

É importante reconhecer, que a percepção desse diálogo possibilita ao professor uma leitura do seu trabalho, pautada na relação pedagógica que é inerentemente política, histórica e sociocultural. Sua explicação de mundo associada à multiplicidade de culturas é parte do seu discernimento de sua própria presença no mundo, e é aquela que oferta a seu aprendiz a capacidade de reconhecer os vestígios do exercício de poder, ou até mesmo do jogo complexo operado pelo poder nas relações que o cercam.

Para tanto, Freire (1996) afirma que o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito, de forma a aprimorar as possibilidades da aprendizagem democrática. Dito de outra forma, a sala de aula é repleta de atitudes que precisam ser endereçadas ao ensino democrático, e ressalta-se assim, a importância da concepção desse autor para o ensino interculturalizado.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das reflexões teóricas aqui apontadas, acredita-se que a educação nos moldes da pedagogia freireana, como comprovam as teorias existentes, constituem-se, na mais democrática prática educativa, capazes de fornecer elementos para aprimorar o aprendizado significativo e ir além, alcançar a formação crítica e reflexiva. Diante disso, se faz possível interpretar os princípios da educação libertadora aliando-os aos pressupostos do ensino de línguas de maneira interculturalizada.

Entre outros acontecimentos, um fato que comprova a relevância dessa relação dialógica é a valorização dos currículos que incluem a interculturalidade tanto na formação de professores quanto para o ensino na escola básica. Ela vem acompanhada das propostas de exploração da dimensão intercultural da língua estrangeira que está sendo aprendida, assim como do despertar da capacidade de inteligir o mundo.

Inserir o pensamento freireano no campo das práticas interculturais é explorar a seriedade do trabalho dos atores da sala de aula no processo de assimilação de conhecimento de mundo. Essa assimilação, a que Freire (1996) se refere é o percurso para a autonomia, ou seja, a autoria que se assume ao construir o conhecimento. É nesse sentido que Lima (2008) de maneira similar afirma

> Para que uma língua estrangeira seja realmente adquirida, é necessário que seus aprendizes desenvolvam a competência comunicativa intercultural, a fim de que possam lidar com essa comunidade global e descobrir maneiras de ver o mundo ao seu redor sobre a perspectiva intercultural. Ensinar uma língua estrangeira é antes de qualquer coisa, ensinar também sua realidade.

Como dito pelo autor, trabalhar a língua estrangeira é ensinar a realidade, assim como, ensinar a realidade na educação freireana é ensinar a compreender as diferenças através da criatividade, das vivências e aprendizados. Freire (1967) conclui que a democracia e a liberdade se encontram como possibilidades históricas e, em seus escritos sustenta seu pensamento dizendo que elas não se efetivam sem luta. Aqui, de forma integralizada, acredita-se que elas também se efetivam na sala de aula de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. **A relevância da Línguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira.** In: FORTKAMP M. M. B., TOMITCH, L. M. G. (orgs.). Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p.17-32.

FEITOSA, S. C. S. & GADOTTI, M. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FLEURI, R. M. Prefácio: **O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola.** In: PADILHA, P. R. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004. p. 13-18.

FREIRE, P. R. N. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

______. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Versão digital.

______. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** *Revista de Administração de Empresas*, *35*(3), 1995. p.20-29.

KRAMSCH, C. **Culture in Language Learning: a view from the United States.** In: DEBOT, Kees; KRAMSCH, Claire; GINSBERG, Ralph B. (Ed.). Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective. 1991. p. 217-240.

LIMA, D. C. **O ensino de língua inglesa e a questão cultural.** In: LIMA, D. C. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179-189.

______. **Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no ensino da Língua Inglesa.** Polifonia (UFMT), v. 15, 2008. p. 87-107.

LIMA, T. C. S. de, & MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** *Revista Katálysis*, *10*(spe), 2007. p. 37-45.

MILLER, I. K. **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism.** London: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SCHEYERL, D.; BARROS, K; SANTOS, D.O.E. **A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios.** In: Estudos Linguísticos e Literários, nº 50, jul – dez, 2014. p. 145-174.

CAPÍTULO 15

APLICAÇÃO DO MÉTODO SNOEZELEN EM UMA CRIANÇA COM TEA: UM ESTUDO TRANSVERSAL E EXPERIMENTAL

Data de aceite: 10/01/2022

Cristiane Gonçalves Ribas
Docente do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Dom Bosco (UniDBSCO)
Curitiba-PR
http://lattes.cnpq.br/4055177986038339

Haysa Camila Boguchevski
Fisioterapeuta formada pelo Centro Universitário Dom Bosco (UniDBSCO)
Curitiba-PR
http://lattes.cnpq.br/6804777481702821

Francine Gavloski
Fisioterapeuta da Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção - AMCIP
Curitiba-PR
http://lattes.cnpq.br/7889260714481153

Thayná Aquino Gonçalves
Fisioterapeuta formada pelo Centro Universitário Dom Bosco (UniDBSCO)
Curitiba –PR
http://lattes.cnpq.br/0817543880967428

Thayná Carolina Sant'Ana Cantelli
Discente do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Dom Bosco (UniDBSCO)
Curitiba-PR
http://lattes.cnpq.br/2420675989791610

Welington Jose Gomes Pereira
Fisioterapeuta formado pelo Centro Universitário Dom Bosco (UniDBSCO)
Curitiba- PR
http://lattes.cnpq.br/2753220037619399

RESUMO: Introdução: O método Snoezelen é uma técnica que estimula sensorialmente as pessoas por meio de equipamentos de sons, luzes, cores, texturas e aromas. Objetivos: Avaliar a efetividade do método Snoezelen em uma criança portadora de TEA. Método de Pesquisa: Estudo de caráter experimental do tipo transversal aplicados em uma criança com TEA. O período de intervenção foi 120 dias sendo o paciente submetido a sessões de fisioterapia 2 vezes por semana. Para análise dos resultados do paciente foram avaliados pré e pós-intervenção, sendo aplicado o questionário GMFM como instrumento avaliativo. A hipótese a ser analisada foi: O método Snoezelen pode melhorar o equilíbrio estático e dinâmico em crianças com TEA?.Para os testes de homocedasticidade foi adotado o teste de Shapiro-Wilk, e para o teste da hipótese foi adotado o teste t Student, em todas as análises estatísticas foi adotado um nível de significância de 0,05. Resultados: As análises estatísticas apresentaram que amostra obteve uma melhora significativa nos seguintes Itens do formulário GMFM: Item C (p-value: 0.01864), D (p-value: 0.00003806), E (p-value: 0.002748). Demonstrando que aplicação do método Snoezelen melhorou significamente a capacidade de equilíbrio motor estático e dinâmico. Já os itens A e B do questionário GMFM não obtiveram modificações. Conclusão: Aplicação do método Snoezelen em crianças portadoras de TEA é indicado pois melhora a sua capacidade funcional.

PALAVRAS-CHAVE: TEA; Estimulação; Fisioterapia.

ABSTRACT: Introduction: The Snoezelen method is a technic that stimulates sensorial people by sound equipment, lights, colours, textures, and smells. Objective: Evaluate the Snoezelen method on a child that has ASD. Research Method: Cross-sectional experimental study applied to a child with ASD. The intervention period was 120 days, with the patient undergoing physical therapy twice a week. To analyze the patient's results, pre and post-intervention were evaluated, using the GMFM questionnaire as an evaluation tool. The hypothesis to be analyzed is: Can the Szoezelen method improve the static and dynamic balance in children with ASD? The homoscedasticity's test adopted Shaipiro-Wilk's test and to the hypothesis test the student's t-test. In all statistical analyzes was adopt 0,05 significance level. Results: The statistical analyzes showed a significative improvement in the following GMFM questionnaire items: Item C (p-value: 0.01864), D (p-value: 0.00003806), E (p-value: 0.002748). Proving that the Szoezelen method had a positive impact and improved the static motor balance and dynamic. However, items A and B in the GMFM questionnaire did not have changes. Conclusion: The Snoezelen method application in children that has ASD is indicated because it improves the functional capacity.
KEYWORDS: TEA; Stimulation; Physiotherapy.

INTRODUÇÃO

A fisioterapia é a área da saúde que estuda previne e trata os distúrbios cinéticos funcionais intercorrentes em órgãos e sistemas do corpo, gerados por alterações genéticas, por traumas e por doenças adquiridas Fundamenta suas ações em mecanismos terapêuticos próprios, sistematizados pelos estudos da Biologia, das ciências morfológicas, das ciências fisiológicas, das patologias, da bioquímica, da biofísica, da biomecânica, da cinesia, da sinergia funcional, e da cinesia patologia de órgãos e sistemas do corpo humano e as disciplinas comportamentais e sociais (COFFITO 2010).

Conforme o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (2009), a formação do fisioterapeuta está direcionada a desenvolver competências e habilidades gerais para atenção à saúde, como ações de prevenção, promoção e proteção da saúde, além da reabilitação individual e coletiva.

Entre as patologias tratadas pela fisioterapia, o Transtorno Do espectro autista tem tido destaque nos últimos anos. Segundo Klin (2006), os distúrbios do Autismo e da Síndrome de Asperger são transtornos invasivos do desenvolvimento que afetam crianças e adolescentes. Ainda segundo Klin (2006) existe um índice de prevalência destas síndromes de 4,5 em cada 10.000 crianças nascidas, sendo considerada uma doença sem cura.

Para Gadia, Tuchman e Rotta (2004), a expressão autismo foi utilizada pela primeira vez pelo pesquisados Bleuler no ano de 1911 que designava uma dificuldade ou impossibilidade de comunicação das crianças com o mundo exterior. Para Jr e Pimentel (2000), a etiologia do Autismo ocorre uma predominância maior nos indivíduos do sexo masculino especificamente devido ao cromossoma X.

Ainda segundo Jr e Pimentel (2000), uns dos reflexos do Autismo em crianças é

o comprometimento do desenvolvimento cognitivo e motor possuindo diversos níveis de comprometimento, estes sinais patológicos são avaliados em sua grande maioria entre 0 meses até os 36 meses de vida das crianças. No estudo efetuado por Klin (2006), foi relatado que os pais começam a perceber estes sinais entre os 12 e os 18 meses de vida, principalmente devido ao não desenvolvimento no processo de linguagem das crianças.

De acordo com Gadia, Tuchman e Rotta (2004), o diagnóstico do Autismo é complexo e demorado, pois são necessárias diversas análises clinicas e exames para identificar a síndrome e o nível de comprometimento no individuo. Para Jr e Pimentel (2000) a síndrome é enquadrada no DSM IV no eixo III, que correspondem a distúrbios e condições físicas, sendo aglutinados estes distúrbios com uma nova denominação TEA (Transtorno do Espectro do Autista).

Equilíbrio corporal e controle postural são termos utilizados como sinônimos e podem ser definidos como a habilidade em manter o centro de gravidade corporal projetado sobre os limites da base de sustentação durante posições estáticas e dinâmicas (RICCI, 2009).

Ainda para Ricci, os limites de estabilidade durante a posição vertical estática são considerados como a angulação máxima a partir da vertical que pode ser tolerada sem a perda do controle postural. Para a manutenção do equilíbrio dentro dos limites de estabilidade, o sistema de controle postural tenta reposicionar o centro de gravidade por meio de oscilações corporais ou adoções de estratégias posturais.

O ouvido é o responsável pela audição e pelo equilíbrio, mas sua manutenção depende de outros órgãos além do ouvido interno. O cérebro calcula a posição da cabeça, do pescoço, dos membros superiores e inferiores, que é informado por proprioceptores dispostos em músculos, tendões e órgãos internos, os olhos também são importantes para a manutenção do equilibro, pois esclarecem ao cérebro a posição do corpo por meio das imagens que captam. Além dos órgãos já meniconados, o cerebelo é a parte posterior do cérebro e a ponte, que liga-se ao córtex cerebral ao tronco enefálico e à medula espinhal por inúmeras fibras nervosas. Recebe informações sobre as posições das articulações, músculos, auditivas e visuais, deste modo pode cooredenar os movimentos e orientar a postura corporal, mantendo-o em equilíbrio. (SELLA, 2017)

Conforme a Associação Brasileira de Psicomotricidade, a psicomotricidade, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. Para Costa, 2002 A Psicomotricidade, baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.

Os tratamentos existentes para o TEA, envolvem desenvolvimento cognitivo e motor por meio de aplicação de medicamentos específicos e fisioterapia (NIKOLOVI *et all* 2006). Os objetivos dos tratamentos em crianças com TEA visam melhorar a qualidade de vida e minimizar os reflexos da síndrome nos indivíduos (JR E PIMENTELI 2000).

Dentre os métodos existentes para tratamentos em crianças autistas está o método *Snoezelen*, que segundo Oliveira (2015), é um tratamento que efetua a estimulação Multisensorial em pacientes com distúrbios cognitivos e motores por meio de uma sala adaptada com equipamentos sonoros, visuais, olfativos, táteis e gustativos como também vestibulares, tendo como foco proporcionar diversos estímulos distintos para os pacientes. Snoezelen é derivado das palavras "*snufflen*" (cheirar) e "*doezelen*" (relaxar), conceito desenvolvido por Hartenberg, na Holanda na década de 60. Ainda segundo Oliveira (2015), este método foi aplicado pelos pesquisados Hulsegge & Verheul do Instituto Harteberg na Holanda com objetivo de proporcionar um relaxamento e experiências recreativas saudáveis a indivíduos com distúrbios sensoriais.

Entretanto Hortz *et al* (2006) o termo *Snoezelen* foi patenteado e registrado pela companhia *ROMPA®* internacional baseada no Reino Unido, sendo efetuado neste período vários estudos e aplicações deste métodos em pessoas com paralisia cerebral, porém, devido aos resultados satisfatórios obtidos com este método em crianças com paralisia cerebral houve uma propagação deste conceito para outros países da Europa e Estados Unidos, sendo aplicados diversas variações deste método para outras doenças que comprometiam o cognitivo e motor das crianças, sendo aplicados também em crianças com TEA (HORTZ *et all* 2006). De acordo com Sella (2017) No Brasil o histórico do Snoezelen teve início em 2003, quando a equipe diretora da AMCIP- Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção, teve o primeiro contato com a sala em Orlando/ Flórida, USA, onde acompanharam sessões e também receberam matérias ligados ao trabalho, pensando no trabalho desenvolvido pela AMCIP, que atende crianças saídas da UTI neonatal ou hospitalizadas por longos períodos, a equipe trouxe o método para o Brasil e em 2006 já atendiam em torno de trinta crianças com diversas patologias. Desde então a equipe pesquisa e traduz informações recebidas no curso. Atualmente no Brasil, existem sete estados multiplicadores, com quarenta salas para a aplicação do método. Ainda há poucas salas dedicadas ao método *Snoezelen*, o que pode comprometer significativamente os tratamentos de pessoas com síndromes cognitivas e motoras.

Uma das maneiras de se avaliar a evolução do paciente com TEA é por meio do GMFM (Mensuração da Função Motora Grossa), que tem como finalidade avaliar alterações das funções motoras de forma quantitativa, retratando o nível de função, sem desconsiderar a qualidade do movimento, contribuindo para o desenvolvimento do plano de tratamento. O método possui critérios padronizados, contendo oitenta e oito itens, o qual teve sua primeira versão desenvolvida por Russel *et al.* 1989. Os itens foram distribuídos em cinco dimensões, as quais estão distribuídas em: A- deitar e rolar; B- sentar; C- engatinhar e

ajoelhar; D- ficar em pé; E- andar, correr e pular. A pontuação é graduada através de uma escala de quatro pontos, na qual: 0= não realiza, 1= inicia atividade, 2= completa parcialmente a atividade e 3= completa a atividade (OLIVEIRA *et all* 2010).

MÉTODO DE PESQUISA

O método de pesquisa aplicado neste artigo científico é o estudo de caso do tipo transversal e experimental de intervenção quantitativa. Para GIL (1991), o estudo de caso é um método prático e objetivo tendo como principal característica a obtenção de dados e informações para os pesquisadores de maneira mais rápidos e precisa sobre um determinado assunto. Outro fator destacado por GIL (1991) sobre a vantagem da aplicação de estudos de caso é o formato no qual as informações são coletadas de maneira clara e satisfatória em comparação a outros métodos científicos existentes.

Sendo assim, para este estudo foram adotados protocolos fisioterapêuticos de intervenção sendo aplicada a metodologia do *Snoezelen* em uma criança com transtorno do espectro autista (TEA), para avaliação dos resultados foram utilizadas avaliações por meio do formulário GMFM antes e depois do período de intervenção. A pesquisa foi realizada na Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção – AMCIP, localizada em Curitiba-Paraná. Para a seleção do participante foram adotados critérios de inclusão com idade inferior a cinco anos, possuir TEA, não terem doenças impeditivas para este estudo, terem assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos seus responsáveis legais, e para a exclusão participantes: não ser criança ou possuir idades superiores a cinco anos, terem sofrido lesões impeditivas para este estudo, não assinarem o TCLE e doenças infecto contagiosas.

Após o processo de exclusão das amostras não pertinentes ao método de pesquisa, a criança selecionada passou por um protocolo de intervenção fisioterapêutica seguindo as especificações do método *Snoezelen* duas vezes na semana durante 120 dias, foram efetuadas duas avaliações por meio do questionário GMFM, a primeira antes do início do protocolo de intervenção e a segunda após o período de intervenção

O programa de tratamento fisioterapêutico foi constituído por exercícios no piso interativo, com objetivo de aprimorar o equilíbrio dinâmico, e noção de espaço, a piscina de bolinha visando dessensibilização e flat Ball com o intuito de melhorar o equilíbrio estático e dinâmico do paciente.

Ao entrar na sala ela já estava preparada para esse paciente com as luzes baixas e com música suave, auxiliando no foco e relaxamento da criança.

Para as análises dos resultados obtidos após as coletas, foram utilizados testes estatísticos de hipóteses, pois segundo Reis *et al* (2001), os testes estatísticos podem descrever as relações entre diferentes características de uma população podendo ampliar as compreensões das suas interações e até discrepâncias entre as amostras. Ainda

segundo Reis *et al* (2001), a estatística possui uma ampla aplicação sendo utilizada em diversas áreas científicas entre elas: saúde, engenharia, marketing, ciências sociais, entre outras.

Ayres (2003) complementa as definições efetuadas por Reis *et al* (2001) sobre o uso da estatística, descrevendo que a sua aplicação podem ser excelentes ferramentas de análises, pois permite a possibilidade de efetuar simulações de hipóteses ou teorias, facilitando as análises representativas para os pesquisadores.

Sendo assim, para este estudo de caso foram aplicados métodos estatísticos para analises das seguintes hipóteses:

H0 = p-value $\leq$ 0,05 - Aceitação da hipótese de melhora dos pacientes

H1 = p-value $>$ 0,05 - Rejeição da hipótese de melhora dos pacientes

Para as análises estatísticas foi adaptado o método científico proposto por Reis *et al* (2001), que organiza uma análise estatística em cinco etapas, sendo elas:

Etapa 1 – Delimitação dos objetivos específicos e gerais do estudo de caso;

Etapa 2 – Coleta dos dados primários, por meio de questionários, entrevistas e ensaios clínicos;

Etapa 3 – Classificação e organização dos dados coletados em campo, efetuando uma codificação das informações coletadas por meio de um banco de dados, sendo organizadas em tabelas e planilhas eletrônicas por meio do *software* Microsoft Excel;

Etapa 4 – Efetuar análises estatísticas por meio do *software rcomannder, version* 3.4.2 (2017-09-28) - "*Short Summer", software* este que serviu como base para todas as análises e cálculos estatísticos deste estudo de caso.

Para isto, inicialmente aplicou-se os testes de normalidade e homocedasticidade *Shapiro-Wilk* e *Kolmogorov-Smirnov*, com uma significância de 0,05 nas amostras coletadas, este teste é fundamental para definição de qual método estatístico é mais adequado conforme suas amostragens de dados, pois conforme Gupta e Leech (2005), as análises de normalidade é uma fase preliminar e pode proporcionar aos pesquisadores a compreensão e o devido entendimento se sua amostragem é considerada normal ou não, sendo que, o resultado desta análise definirá quais os testes estatísticos mais adequados para o estudo de caso.

Após os testes de normalidades e homocedasticidade, foram aplicados os seguintes testes estatísticos: Para as amostras pareadas e que os pressupostos foram confirmados foi adotado o teste *t Student*, já no caso quando uns dos pressupostos foram feridos foi adotado o teste *Wilconxon*, em todos os testes foi levado em consideração um nível de significância de 0,05 para as análises.

Etapa 5 – Apresentação dos resultados obtidos nas análises por meio de gráficos, tabelas, que fundamentaram as discussões e considerações finais deste estudo científico.

RESULTADOS

Os resultados obtidos nas análises estatísticas apresentaram melhora nos itens C (31 para 36), D (18 para 28) e por fim no item E (19 para 27), conforme representado no quadro 01.

ITEM	PRE - PACIENTE	POS - PACIENTE
A - Deitar e Rolar	51	51
B - Sentar	60	60
C - Engatinhar	31	36
D - Em pé	18	28
E - Andar	19	27

Quadro 01 – Resultados das avaliações pré e pós-intervenção.

Fonte: Os Autores (2018)

Efetuando a análise estatística por meio do *software r commander*, para verificar a relação de significância dos resultados de cada item do formulário GMFM, obteve-se os seguintes resultados: Itens A e B não apresentaram melhora significativa nas duas avaliações, tendo em vista que o paciente alcançou o escore máximo nestes dois itens. Já no item C "Engatinhar" obteve-se uma relevância significativa de *p-value* de 0.01864; item D "Em pé" *p-value* de 0.00003806; item E "Andar" *p-value* de 0.002748, demonstrando que estes tópicos melhoraram após a intervenção fisioterapêutica no paciente, estes resultados podem ser verificados conforme apresentado no quadro 02.

Teste Estatísticos	Avaliação Estatística - Formulário GMFM				
	Teste de Normalidade das Amostras			Teste t Student (Pareado) Teste para Amostras Paramétricas	Resultado do Teste Estatístico (Significância)
	W	*P-value*	*Resultado Teste de Normalidade*	*P-value*	
A - Deitar e Rolar	Erro*	Erro*	Não se Aplica*	Não se Aplica*	Erro*
B - Sentar	Erro*	Erro*	Não se Aplica*	Não se Aplica*	Erro*
C - Sentar	0.68767	0.0002761	P-value < 0,05 (Dados Paramétricos)	*0.01864*	*Sim*
D - Em pé	0.86385	0.04332	P-value < 0,05 (Dados Paramétricos)	*0.00003806*	*Sim*

E - Em pé	0.61413	0.00000030	P-value < 0,05 (Dados Paramétricos)	*0.002748*	*Sim*

* Pacientes foram avaliados com a nota máxima nos Itens A e B pré e pós intervenção, não sendo possível efetuar testes estatísticos

Quadro 02 – Resultados Estatísticos.

Fonte: Os Autores (2018)

DISCUSSÃO

A plasticidade cerebral pode ser definida como a capacidade adaptativa do sistema nervoso central permitindo modificações na sua própria organização estrutural e funcional. Os mecanismos através dos quais ocorrem os fenômenos de plasticidade cerebral podem incluir modificações neuroquímicas, sinápticas, do receptor, da membrana e ainda de outras estruturas neurais. (AGUILAR-REBOLLEDO, 1998).

Sabe-se que os estímulos externos e as experiências vividas são os principais mediadores para a plasticidade cerebral, que se aplica às situações em que as estruturas cerebrais sofrem modificações para se adaptar às exigências de desempenho (cognitivo, motor, visual, auditivo, entre outros).Para SELLA (2017), todo o processo de reabilitação e estimulação motora acontece com base na plasticidade cerebral. Esta atua diretamente nos resultados motores, permitindo que a cada nova experiência do indivíduo haja uma modificação estrutural no sistema nervoso, ou seja, um novo arranjo de redes de neurônios, tornando possível respostas diversificadas, inclusive a aquisição motora trabalhada. A plasticidade em processos patológicos depende de fatores como, idade do individuo, local, tempo de lesão e sua natureza (SELLA, 2017). Entende-se então que a sala multissensorial, trabalha os cinco sentidos do corpo humano, os quais são porta de entrada para a recepção dos estímulos, facilita a atividade cerebral, contribuindo para ocorrência da plasticidade (SELLA, 2017).

As crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista são descritas como solitárias e que se fecham para o exterior. Elas possuem uma grande dificuldade de se relacionar de forma habitual com as pessoas e situações. De acordo com SELLA (2017) a sala multissensorial permite e oferece oportunidades para viver experiência, construindo uma ponte sobre as barreiras impostas pela limitação, deste modo é necessário conhecer cada indivíduo para que o os recursos do Snoezelen sejam oferecidos com intensidade e frequência adequada e exclusiva para cada indivíduo. O trabalho da fisioterapia com pacientes autistas na sala tem um papel fundamental na estimulação deste indivíduo, pois o ambiente favorece o relaxamento proporcionando um interesse maior nas realizações das atividades e facilitando os movimentos e o aprendizado de novas habilidades. Sendo considerado também que os ganhos no desenvolvimento que o portador de TEA adquirir, o trabalho fisioterapêutico foi positivo, pois como esta patologia não tem cura, o trabalho de

estimulação desta criança é fundamental para ganhos positivos.

O objetivo deste estudo foi avaliar se o método Snoezelen pode melhorar o equilíbrio estático e dinâmico em crianças com TEA em crianças com cinco anos e conforme os resultados obtidos com o método, a amostra obteve melhora nos seguintes itens: C - engatinhar (0.01864), D- em pé (0.00003806), E- no andar (0.002748). Os itens A – Deitar e Rolar e o item B – Sentar, não tiveram alterações tanto negativas quanto positivas com a utilização do método, pois a criança já obteve a nota máxima esperada durante a primeira avaliação.

Com uma abordagem multidisciplinar e orientação aos pais, pode-se trazer uma maior função e desenvolvimento aos pacientes portadores da TEA, sendo que este venha apresentar resultados positivos de envolvimento social. É fato que a doença não tem cura, mas com o auxílio de toda equipe no tratamento desta criança, ela terá um percentual cognitivo e motor muito maior caso ela não tivesse a intervenção e auxilio dos profissionais de saúde e da família.

Existem algumas divergências entre as pesquisas com enfoque no método Snoezelen em crianças autistas, tendo como exemplo McKee (2007) que afirma que as crianças com autismo podem desenvolver um comportamento agressivo dentro da sala, porém ressalta que durante sua pesquisa as crianças faziam uso de medicamentos que poderiam contribuir para a mudança de comportamento, não encontrando nenhuma evidência da eficiência do método. Já para Botts, Hershfeldt, & Christensen-Sandfor (2008), o método demonstrou uma melhoria do processo de concentração das crianças, tanto com danos cerebrais quanto com incapacidades intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos desenvolvidos, o método Snoezelen apresentou resultados positivos para a criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista com idade inferior a cinco anos, contudo é notável a divergência entre as pesquisas já existentes, portanto é imprescindível que os profissionais busquem mais informações e se interessem por mais pesquisas relacionadas aos benefícios do método Snoezelen. Sugere-se o aumento do tempo de aplicação da pesquisa e maior número de sujeitos.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO JR, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 22, p. 37-39, 2000.

AYRES, M. , Bioestat 3.0: **aplicações estatísticas na área das ciências biológicas e médicas**. Belém: Sociedade Civil Mamirauá; 2003

DAVID, Maria Laura Oliveira; *et al.* Proposta de atuação da fisioterapia na saúde da criança e do adolescente: uma necessidade na atenção básica. **Saúde em Debate.** V.37, n. 96, p. 120-129, jan./mar.2013.

FERREIRA, Fábio Daniel Oliveira. **Efeitos de estimulação multissensorial pelo método Snoezelen em adultos com paralisia cerebral**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Jornal de pediatria, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GIL, Antonio Carlos.**Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991

GUPTA, P.P.; LEECH, T. 2005. **Control Deficiency Reporting: Review and analysis of filings during 2004**. Danvers, Financial Executives Research Foundation, 48 p.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral Autism and Asperger syndrome: an overview**. Rev Bras Psiquiatr, v. 28, n. Supl I, p. S3-11, 2006.

McKEE, Shari A,; HARRIS, Grant T.; RICE, Marnie E.; SILK, Larry effects of a Snoezelen room on the behavior of three autistic clients. **Research in Developmental Disabilities**, p.313-315, 2007.

MOLINA, Johanna Sibaja; PACHECO, Tracy Sánchez; CARVAJAL, Mijail Rojas; TRÍAS, Jaime Fonaguera. De la neuroplasticidad a las propestas aplicadas: estimulación temprana y su implementación em Costa Rica. **Revista Costarricense de Psicologia**. Jul-Dic 2016, Vol. 35, N.º2, p. 159-177.

NIKOLOV, Roumen; JONKER, Jacob; SCAHILL, Lawrence. **Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros Autistic disorder: current psychopharmacological treatments and areas of interest for future developments**. Rev Bras Psiquiatr, v. 28, n. Supl I, p. S39-46, 2006.

OLIVEIRA, Ana Ivone.; GOLIN, Marina Ortega.; CUNHA, Márcia Cristina Bauer. **Aplicabilidade do Sistema de Classificação da Função Motora Grossa (GMFM) na paralisisa cerebral- revisão de literatura**. Arq Bras Ciência e Saúde. V35,n3, p 220-222, 2010.

REIS, E. **Estatística multivariada aplicada**. 2.ed. Lisboa: Edições Silabo, 2001

SELLA, Marisa Amada Pires. **Snoezelen/MSE: Em Busca da Essência da Vida**. Ed Multideia, 2017,p.125,126, 133,134.

RICCI, Natalia Aquaroni; GAZZOLA, Juliana Maria; COIMBRA, Ibsen Bellini. **Sistemas Sensoriais no Equilibrio Corporal**. P. 95. Arq Brasi Ciências e Saúde. Santo André, 2009.

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO EM VALORES SOCIOMORAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE REDES SOCIAIS E MORALIDADE

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 19/10/2021

Vítor de Morais Alves Evangelista
Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procópio
https://orcid.org/0000-0003-2879-751X

Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Bauru
https://orcid.org/0000-0002-0096-3136

Aline Kadooka
Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Sertaneja). Paraná.
https://orcid.org/0000-0002-9630-0520

RESUMO: O uso de equipamentos digitais e o acesso à rede mundial de computadores têm contribuído para ampliar a complexidade das relações sociais. Se por um lado, as redes sociais tem facilitado a vida dos indivíduos, por outro, vários riscos e problemas assolam os seus usuários (hiperconexão, hipervirtualidade, distância emocional, imediatismo-impulsividade, cyberbullying). Alguns usuários da rede sentem-se mais à vontade para executar ações virtuais, por vezes despercebidas, que acabam por perpetrar o assédio através das redes (desrespeito, perseguição, difamação, violação de privacidade, exclusão social). A falta de uma moral que oriente os sujeitos acaba por ser a principal responsável pela origem desses problemas. Tendo como base os valores sociomorais, as intervenções educacionais podem antecipar as situações de risco pelas quais os alunos possam enfrentar, principalmente aquelas que são intermediadas pelas novas tecnologias como os sites de redes sociais. Espera-se que a educação em valores sociomorais possa se tornar crucial na proteção aos riscos relacionados ao uso das redes sociais.
PALAVRAS-CHAVE: Educação em valores sociomorais; redes sociais; moralidade.

EDUCATION IN SOCIOMORAL VALUES: A REFLECTION ON SOCIAL NETWORKS AND MORALITY.

ABSTRACT: The use of digital equipment and access to the world wide web have contributed to increase the complexity of social relationships. If, on the one hand, social networks have made life easier for individuals, on the other, several risks and problems affect their users (hyperconnection, hypervirtuality, emotional distance, immediacy-impulsivity, cyberbullying). Some network users feel more comfortable performing virtual actions, sometimes unnoticed, which end up perpetrating harassment through the networks (disrespect, harassment, defamation, violation of privacy, social exclusion). The lack of a morality that guides the subjects turns out to be the main responsible for the origin of these problems. Based on socio-moral values, educational interventions can anticipate risk situations that students may face, especially those that are mediated by new technologies such as social networking sites. It is hoped that education in socio-moral values can become crucial in protecting against risks related to the use of social networks.
KEYWORDS: Education in sociomoral values;

social networks; morality.

INTRODUÇÃO

A informatização tornou-se marca registrada do mundo contemporâneo, mas será que estamos realmente conscientes das consequências de toda essa evolução? Os avanços das ciências e da tecnologia fizeram emergir novas formas de comunicação que influenciaram em diversos aspectos do mundo real e produziram inúmeros efeitos nos sujeitos. A sofisticação dos meios de comunicação e a massificação do uso da Internet na chamada “sociedade em rede” estão proporcionando grandes mudanças em diferentes âmbitos da sociedade contemporânea. Por isso a investigação sobre o uso das redes tornou-se essencial para pensar sobre as suas repercussões na humanidade, mais precisamente por causa dos impactos imprevisíveis das tecnologias na política econômica, cultural, de trabalho e de lazer de nossas sociedades (CABRA-TORRES E MARCIALES-VIVAS, 2011).

A comunicação além de ser essencial para o exercício da cidadania é uma das responsáveis pelo molde da cultura (CASTELLS, 1999). Ao mesmo tempo, os meios de comunicações foram afetados drasticamente pela evolução tecnológica, de modo que, não apenas alterou os hábitos cotidianos, mas instaurou uma nova forma viver, o “viver online”. Essa nova configuração cultural é marcada pela possibilidade de aparentar ser alguém, qualquer alguém que a imaginação desejar (COLVARA, 2013).

A *Web* foi inventada a partir de pesquisas militares no final da década de 90, tendo como principal contexto a Guerra Fria. Sua primeira versão tinha como objetivo principal a comunicação e a transmissão de dados. Posteriormente, ela foi sendo aperfeiçoada e ganhou o status de Web 2.0, após receber significativas mudanças em sua utilidade, migrando de um simples canal de consulta e comunicação para uma plataforma interativa. Podemos destacar nessa transição o aparecimento dos chamados Sites de Redes Sociais Online (SRS), que são sistemas que permitem a interação de pessoas, a formação de grupos e diversas formas de compartilhamento de informações (DE SANTANA ET AL, 2009).

Ellison et al. (2007) definem as SRSs como espaços utilizados para expressão na Internet. Eles são diferenciados dos sites da Web por permitirem ao usuário a construção de um perfil (persona) ou página social, interações através dos comentários e a exposição pública de cada ator. De acordo com, Machado e Tijiboy (2005) esses sites ou softwares sociais funcionam como mediadores sociais, já que permitem que os usuários se relacionem com outras pessoas no ambiente virtual, além de proporcionar a experiência de partilha, o aglutinamento de pessoas através de interesses comuns e a discussão de vários temas. Esses sites se multiplicam a cada dia na WEB, em contínuo movimento de mudança, cada um com objetivos e recursos específicos, mas no geral, as redes de relacionamentos virtuais visam impulsionar as relações humanas, oferecendo ao outro a oportunidade de

observarem através de suas publicações, um pouco do seu cotidiano. Essa sofisticação dos meios de comunicação, não alterou apenas os hábitos cotidianos, mas criou uma nova ideia de espaço.

Para Silverstone (2013) e Avilés (2010, 2013a, 2013b, 2015), o uso indiscriminado dos sites de redes sociais podem ter consequências prejudiciais ou benéficas, dependendo principalmente da forma como é utilizada por seus diferentes atores. Se por um lado, as redes sociais tem facilitado a comunicação entre os indivíduos, superado a barreira da distância e do tempo e aumentado a nossa rede de contatos, trazendo assim, melhorias na aprendizagem, troca de informações, amizades; por outro, vários riscos e problemas assolam os seus usuários. O uso indiscriminado e descontrolado da rede tem contribuído para o surgimento de: dependência, vícios, hiperconexão, hipervirtualidade, distância emocional, imediatismo-impulsividade, agressividade, diminuição do desempenho escolar, cyberbullying, entre outros. Além disso, também tem contribuído para o agravamento e crescimento exponencial de velhos problemas que tradicionalmente eram desenvolvidos somente através da interação face-a-face (Ex.: Violências e Violências Virtuais; *Bullying* e *Cyberbullying*;). Alguns usuários da rede, encobertos pela sensação de proteção advinda do estar em ambiente virtual, sentem-se mais à vontade para expressarem as suas opiniões e sentimentos ou executar ações, por vezes despercebidas, que acabam por perpetrar o assédio através das redes. Estas formas de assédio tomaram várias formas: desrespeito (enviando mensagens e/ou divulga publicações ofensivas ou vulgares), perseguição (envio de mensagens ameaçadoras), difamação (espalhando rumores), violação de privacidade (divulgação de segredo ou imagens), exclusão social (exclusão deliberada de pessoas ou grupos na rede), representação (envio de mensagens maliciosas passando se por outra pessoa).

A ideia de que os adolescentes enfrentam uma série de riscos na Internet, tornou-se um tema frequente de pesquisas em psicologia, educação, sociologia, etc (CABRA-TORRES E MARCIALES-VIVAS, 2011; PRIOESTE, 2013; SILVERSTONE, 2013; AVILÉS, 2010, 2013a, 2013b, 2015). Tais pesquisas foram motivadas pelo aumento e o uso indiscriminado das novas mídias, em que os adolescentes são usuários mais intensos, já que 65% se conectam todos os dias da semana e permanecem conectados em média 5h51 diariamente (BRASIL, PESQUISA BRASILEIRA DE MÍDIA, 2015).

Cabra-Torres e Marciales-Vivas (2011) ressaltam a preocupação e o medo dos pais no cuidado com os seus filhos em relação às mudanças dos meios de comunicação, especialmente a Internet, pois o seu uso é de difícil controle e tem facilitado o acesso a todo tipo de conteúdo para adolescentes de todas as classes sociais e idades.

Se existe uma dificuldade de supervisão das ações dos adolescentes no ambiente virtual ela pode ser explicada pelo fenômeno “nativos digitais”. Tal terminologia foi cunhada por Marc Prensky (2001) para designar todos àqueles que já nasceram no mundo *online* e são “falantes nativos” da linguagem digital. Para Belloni e Gomes (2008), esse

fenômeno estaria provocando um período de subversão da relação tradicional entre adulto e adolescente. O cenário atual seria este: As gerações adultas, ou os não nativos digitais, não conseguiriam ou teriam dificuldades de acompanhar e se apropriar dessas novas tecnologias. Esse contexto causaria, de acordo com os autores, um abismo técnico ou um conflito de gerações, marcados por incompreensões e uma incomunicabilidade maior que as que assolaram as gerações precedentes.

É importante ressaltar a adolescência como um período marcado por grandes mudanças e vulnerabilidades, já que é nela que ocorre a transição entre a infância e a fase adulta. É reconhecida também por ser o momento de desprendimento de uma fase de dependência, vulnerabilidades e prematuridade para encaminhar-se para o desenvolvimento da autonomia e para a formação de uma nova forma de subjetivação. (ABERASTURY E KNOBEL, 1988).

Entre as mudanças próprias da adolescência está a transformação na forma de raciocinar. Calligaris (2000) afirma que durante aproximadamente os doze anos, os adolescentes integram a nossa cultura assimilando e adquirindo a capacidade de compreender a função das regras e valores que são compartilhadas pela comunidade.

MORALIDADE E EDUCAÇÃO EM VALORES SOCIOMORAIS

Para Piaget (1972) no período da adolescência serão consolidadas as estruturas das formas finais do pensamento, pois é por volta dos 12 anos de idade que ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal ou hipotético dedutivo, e é a partir daí que o sujeito adquire a capacidade de pensar abstratamente; ou seja, as operações lógicas passam do plano da manipulação concreta para o plano das ideias, das hipóteses, do pensamento abstrato. Com o pensamento liberto das limitações da realidade concreta, os sujeitos tornam-se capazes de elaborar e construir teorias abstratas, além de serem capazes de refletir sobre causas e consequências. Tal modificação é que permite ao adolescente sua integração moral e intelectual à sociedade dos adultos.

Piaget trouxe contribuições fundamentais para o estudo da moral. La Taille (1994) destaca o pioneirismo do mesmo, citando o livro *O juízo moral na criança,* de 1932*,* como "um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade" (LA TAILLE, 1994, p.10). Neste livro, Piaget relata várias pesquisas que realizou indo a campo, entrevistando crianças de diferentes idades a respeito de diversos aspectos do desenvolvimento moral, a fim de entender do ponto de vista da própria criança, o que vem a ser o respeito à regra. Esta obra é considerada referência para os estudos sobre moralidade.

De acordo com Freitag (1990) e Menin (1999), Piaget sofreu uma forte influência do filósofo alemão Immanuel Kant, em sua teoria da moralidade. Kant discute a existência de duas grandes tendências morais: a heteronomia, que significa ser governado por outros sem questionamento às regras impostas, pelo medo à punição ou visando o bem estar

e o interesse próprio; e a autonomia, que requer uma descentralização, de forma que, fundamentando-se no Imperativo Categórico, o sujeito seja capaz de se colocar no lugar do outro para agir moralmente de acordo com o bem. (MENIN ,1999)

O cerne da teoria moral de Piaget coincide com a de Kant e embora, Piaget concorde com Kant que possa haver no indivíduo duas tendências morais (autonomia e heteronomia) distingue-se do filósofo, mostrando que durante o desenvolvimento da criança, estas duas morais são construídas e a evolução de uma sobre a outra estará sujeita a uma infinidade de fatores, notadamente os que dizem respeito às formas de relações sociais que a criança está submergida (MENIN, 1999).

Na perspectiva piagetiana o desenvolvimento da moralidade, ou seja, a passagem da heteronomia para à autonomia, dependeria, num primeiro momento, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores. Sem elas, com efeito, não seria possível que a criança entrasse no que podemos chamar de mundo moral. Uma vez desenvolvido este senso moral durante a fase de heteronomia, o desenvolvimento moral prosseguiria rumo à autonomia, notadamente graças às relações de cooperação entre os indivíduos (LA TAILLE, 2002).

Nos estudos sobre a psicogênese da moralidade humana, o mesmo utilizou os dilemas morais como principal instrumento de pesquisa, o intuito era que a criança, após ouvir a narrativa, expressasse o seu julgamento dos atos cometidos. Ele embasou a sua técnica em observações detalhadas de experiências e inquéritos com crianças de diferentes idades. Dessa maneira ele foi capaz de observar as concepções que as crianças possuíam sobre as regras dos jogos, o respeito pelas regras, a mentira, o roubo e a justiça.

De forma resumida diríamos que Piaget (1932/1994) ao abordar a questão do respeito da criança pelas regras, elencou que há dois tipos de respeito e, consequentemente, duas morais, uma moral da coação ou moral do dever, vinda de um respeito unilateral, que são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança, essencialmente heterônoma; e uma moral da cooperação ou da autonomia, em que as regras passam a ser interiorizadas e não dependentes somente da coação adulta, mas são orientadas pelo respeito mútuo, cooperação e reciprocidade.

Ao falarmos da moral do dever, remetemo-nos ao estudo da noção de justiça das crianças, pois ela também a permeia. De acordo com Menin (1999) as crianças menores entendem por mais justo aquilo que foi ordenado por uma autoridade, mesmo que esse comando derive em tratamento desigual ou injusto. O desenvolvimento moral, no quesito justiça, dependeria então do inicio da primazia da igualdade sobre a autoridade, em que a lei se aplicasse igualmente a todos e todos teriam os mesmos direitos.

Contudo, Piaget ressalta que para compreender a moralidade deveríamos nos ater a questão do respeito, já que o respeito é o sentimento fundamental para nortear a moral. Buscando achar respostas para a questão da influência respeito ao desenvolvimento da autonomia moral, Piaget (1932/1994) deixa claro que o valor de uma ação ou um

julgamento moral não está ligado às regras que se respeita, mas de que forma estas regras são respeitadas. O respeito que a criança constrói pela regra e pela pessoa que a transmite, justifica o valor moral do ato ou do juízo e é com base nesse respeito que a criança evolui moralmente.

A compreensão de que a sociedade não é homogênea e que as relações podem ocorrer de diferentes formas, é um fator primordial para entendermos a moralidade (PIAGET, 1932/1994). Existem, então, as relações ditas coercitivas (em que um indivíduo considerado superior exerce sua autoridade de forma coercitiva sobre um indivíduo considerado inferior); e as relações de cooperação (em que os indivíduos se tratam como iguais e se ajudam mutuamente). Estas duas formas de relação social conduzem a resultados diferentes. Do respeito unilateral coercitivo, então, resulta uma forma de juízo moral heterônoma, já do respeito mútuo advindo das relações de cooperação resulta, então, no juízo moral autônomo.

Piaget, nessa temática, trabalhou com crianças de até 11 anos, o que incitou o psicólogo Lawrence Kohlberg e sua equipe a desenvolver uma teoria sobre o desenvolvimento do Raciocínio Moral de adolescentes e adultos. Biaggio (2006) elucida que em relação aos estágios de moralidade, Kohlberg se aproxima de Piaget ao perpassar a dimensão de heteronomia-autonomia, entretanto, Kohlberg (1992) chegou à conclusão de que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget (1932/1994), não eram suficientes para classificar os tipos de raciocínio moral que ele encontrou em adolescentes e adultos. Kohlberg (1992) apresenta então uma conceituação mais precisa e discriminada desses estágios, utilizados para classificar e categorizar todos os tipos de raciocínio moral (LEPRE, 2005). Com base nisso, propõe a existência de seis estágios de raciocínio moral, os quais podem ser agrupados em três níveis: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional, em que cada nível pode ser subdividido em dois, perfazendo um total de seis estágios:

I) Nível pré-convencional: característico da maioria das crianças até por volta dos 9 anos de idade, baseado em necessidades individuais. Onde estão contidos os estágios: Estágio 1 – Orientação para a punição e a obediência: o moralmente correto é aquele que não é punido; Estágio 2 – Hedonismo Instrumental Relativista: a ação moralmente correta é baseada em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa.

II) Nível convencional: baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas. Subdividido em: Estágio 3 – Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais: o comportamento moralmente certo é pautado na aprovação do outro; Estágio 4 – Orientação para lei e ordem: existe um grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. Deve-se cumprir o dever.

III) Nível pós-convencional: moralidade por princípios universalizantes. Composto por: Estágio 5 – Orientação para o contrato social: as leis não são consideradas válidas

pelo mero fato de serem leis, admitem que elas podem ser injustas e devem ser mudadas; Estágio 6 – Princípios universais de consciência: o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser modificadas o indivíduo resiste ao invés de se conformar com o poder estabelecido e com a autoridade.

É importante ressaltarmos o paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento do raciocínio moral. Ou seja, o desenvolvimento de um raciocínio moral avançado dependeria de um raciocínio lógico avançado. Dessa forma entendemos que só estariam aptos a construírem um raciocínio moral autônomo, do nível pós-convencional (estágios 5 e 6) aqueles que já estivessem alcançado o pensamento operatório formal. No entanto, devemos estar atentos que embora essa condição seja necessária, ela não é suficiente, já que vários indivíduos apresentam um estágio lógico mais alto que seu estágio moral, mas nunca um estágio moral mais alto que seu estágio lógico (LEPRE, 2005).

La Taille (2002) embora não discuta a questão da moral no contexto virtual das redes sociais online, faz importantes apontamentos sobre a questão dos limites morais dentro da área da educação. Sua aproximação com o tema se deu através dos crescentes questionamentos sobre a falta de limites dos jovens na atualidade. Para o autor quando citamos a palavra “limites” possivelmente seriamos levados a pensar na questão do monitoramento ou do controle parental, já que constantemente o termo é empregado dentro do campo da psicologia moral como obrigação, proibição ou restrição de liberdade, em outras palavras, diríamos que é aquilo que denominamos como dever. Sabe-se que os deveres morais representam uma necessidade intrínseca para o convívio em sociedade, por isso desde os primórdios da civilização os limites restritivos permeavam a educação infanto-juvenil. Eram comuns o respeito pela autoridade, a obediência e a disciplina, que sempre foram necessários sim, em um primeiro momento, para o desenvolvimento moral. De acordo com o autor, atualmente, os pais possuem dificuldades na hora da impor limites, pois têm medo de serem taxados como autoritários. Tal temor os influenciaria a não expor claramente as questões da existência dos deveres e dos limites, e como resultado as crianças e os jovens não reconheceriam a existência de regra alguma (anomia).

Parece que de fato ainda há valores morais nos adolescentes, no entanto, o conteúdo dos valores está se modificando, de morais, por valores estranhos ou até contrários à moralidade. Prevalece nesses adolescentes um senso de justiça individualista ou no máximo estendido às suas relações afetivas, já que 76% dos participantes disseram que não generalizariam os valores para qualquer ser humano. Isso nos demonstra que a geração atual, reflete de maneira heterônoma e restringem a moral à esfera privada em detrimento da dimensão pública (TOGNETTA; VINHA, 2009).

Além dessa, outras pesquisas (SHIMIZU, 2002, 2004; LEPRE, 2005; RIQUE et al., 2013; KADOOKA, 2015) apontam o baixo nível do raciocínio moral dos adolescentes e

sugerem a necessidade de estudos ou intervenções que tenham como meta auxiliar no desenvolvimento da autonomia moral ou propiciar que esses jovens alcancem estágios mais elevados de raciocínio moral. Nessas pesquisas o estágio 4 (nível convencional) prevalece na população jovem e adulta, e, em termos de Educação Moral, isso não é o que se almeja.

José María Avilés Martínez, psicólogo e professor da Universidad de Valladolid, têm se dedicado à pesquisa da convivência escolar, intimidação entre iguais, bullying e ciberbullying. Para o autor, a falta de uma educação moral na vida do sujeito, acaba por ser a principal responsável pela origem da prática de atitudes de desrespeito ao próximo, seja ela em forma de violência, injustiça ou descumprimento de regras (AVILÉS, 2013a, 2013b, 2015). Após as suas pesquisas ele lança um Programa Educativo denominado de PRIRES (Programa de Prevenção de Riscos nas Redes Sociais), que tem como principal objetivo por em prática uma intervenção em educação moral.

Essa nova realidade de relações interpessoais, explicitadas pelas inúmeras formas de interação virtual, trazem para o horizonte novos desafios contemporâneos que devem ser compreendidos e analisados, tornando imprescindível acompanhar o desenvolvimento dessas novas formas de ser no mundo, trazendo à roda debates fecundos para o desenvolvimento de novas abordagens sobre o tema.

Para Biaggio (2006) a ética como transversal no currículo escolar (permeando todas as disciplinas), conforme apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura (1998), representou um ponto de partida extremamente positivo para a educação moral no Brasil, pois tornava todos os professores responsáveis pela formação moral, trazendo a ética não como uma disciplina estanque, mas transpassando todas as disciplinas do currículo. Contudo, em uma análise sobre projetos nacionais envolvendo a educação em valores sociomorais desenvolvidos em escolas públicas de ensino fundamental II (6º a 9º ano) e ensino médio, Menin et al. (2017) constataram que a grande maioria dos projetos são iniciativas isoladas, com finalidades morais pouco claras, ou direcionadas mais ao controle disciplinar dos alunos do que à construção de valores.

Segundo Buxarrais (1997) existem três modelos de educação moral, que se diferenciam em termos metodológicos e principalmente, pelos seus objetivos. O primeiro modelo é baseado em valores doutrinadores e absolutos, como, por exemplo, a educação religiosa e a disciplina “Educação Moral e Cívica”. Já o segundo, trata-se de modelo laissez-faire baseado no relativismo e tende a considerar os valores como subjetivos e, portanto, adota uma postura neutra diante dos problemas emergentes. Já o terceiro, é um modelo baseado na construção de valores morais, e fundamental às instituições escolares. a temática dos valores sociomorais deve ser objeto de reflexão da escola, direcionando a educação para a autonomia e consequentemente a formação de sujeitos críticos condizente com o objetivo da educação moral nas escolas; orientada por princípios fundamentais como dignidade, empatia, solidariedade, respeito mútuo, justiça, de modo que as aprendizagens

possam ser vivenciadas, exploradas, discutidas e refletidas. Dessa forma, a educação em valores sociomorais pode se tornar crucial na proteção aos riscos relacionados ao uso das redes sociais como: privacidade, falta de segurança, sexting, bullying e cyberbullying, dentre outros. Tendo como base os valores sociomorais, a educação deve tentar antecipar as situações de risco pelas quais os alunos possam passar e enfrentar, principalmente nas relações intermediadas pelas novas tecnologias. Dessa forma, a construção e discussão dos valores sociomorais devem ser colocadas como como emergenciais tendo em vista o grande número de casos na sociedade em que a incivilidade, intolerância e a violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que a intervenção em educação moral deve ter como meta educativa a elaboração de programas com vistas a transformar situações de risco, conflito, violência ou comportamentos antissociais em realidades pessoais e sociais mais saudáveis e moralmente aceitas. Mas para que tal intervenção seja efetiva, não devemos analisar a escola como um microcosmo isolado, pois ela faz parte da sociedade, além de possuir o papel de educar para a resolução de conflitos morais, que têm crescido nos últimos anos. Essencialmente, porque os modelos de relação se modificaram, a sociedade está mudando e a escola não respondeu com a mesma velocidade. Vivemos em um mundo digitalizado, informatizado, das imagens, e na educação ainda são utilizadas regras e metodologias de épocas anteriores. Tal fato causa uma desconexão, um desinteresse acadêmico e muitos dos problemas dos quais os professores frequentemente se queixam.

É importante que todos entendam que o virtual não é menos real, e por isso, exige menos responsabilidade. No ciberespaço também é preciso regras, princípios, normas e valores condizentes com um compromisso moral, respeito e tolerância.

> É preciso compreender que a tolerância não é, em nenhum caso, a consequência natural do relativismo moral, como frequentemente se diz. A tolerância tem como fundamento uma convicção moral muito determinada para qual exige a universalidade. Ao contrário o relativista moral pode se perguntar: “por quê eu deveria ser tolerante?” Minha moral me permite a violência e a intolerância (SPAEMAN, 1994, p.23)

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. Adolescência Normal. Tradução Suzana Maria Garagoray Ballve. 1988.

AVILÉS, José María Avilés Martínez. Éxito escolar y ciberbullying. Boletín de psicología, n. 98, p. 73-85, 2010.

______. José María Avilés Martínez. Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. Papeles del psicólogo, v. 34, n. 1, p. 65-73, 2013a.

______. José María Avilés Martínez. A PSYCHOSOCIAL ANALYSIS OF CYBERBULLYING: KEYS TO A MORAL EDUCATION. Papeles del Psicólogo, v. 34, n. 1, p. 65-73, 2013b.

______. José María Avilés Martínez. Programa educativo PRIRES: Programa de Prevención de Riesgos en las Redes Sociales. Revista de Investigación en Psicología, v. 17, n. 2, p. 13-23, 2015.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da Psicologia. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BELLONI, MARIA LUIZA; GOMES, NILZA GODOY. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Educação & Sociedade, v. 29, n. 104, p. 717-746, 2008.

BIAGGIO, Ângela Maria. Pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 1984.

______. Ângela Maria. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. Moderna, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014. SECOM.

______. CONGRESSO NACIONAL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Estatuto da Criança e do Adolescente. Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2003.

BUXARRAIS, M. R. La formación Del profesorado em educación en valores: propuesta y materiais. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CABRA-TORRES, F.; MARCIALES-VIVAS, G. Internet y pánico moral: revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios. Universitas Psychologica, v. 10, n. 3, p. 855-865, 2011.

CALLIGARIS, Contardo. A Adolescência. São Paulo: Publifolha, 2000.

CASTELLS, Manuel; EM REDE, A. Sociedade. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, v. 3, 1999.

COLBY, Anne; KOHLBERG, Lawrence. (1987). The measurement of moral judgment. Nova York: Cambridge University Press

COLVARA, Lauren Ferreira. Tecnototemismo: a subjetividade em tempos tecnológicos. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DA SILVA, Ridley David Fabrício. As redes sociais como espaço de articulação dos protestos sociais no contexto democrático do século XXI. Temática, v. 11, n. 5, 2015.

DE SANTANA, Vagner Figueiredo et al. Redes sociais online: desafios e possibilidades para o contexto brasileiro. Semish, 2009.

ELLISON, Nicole B. et al. Social network sites: Definition, history, and scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, v. 13, n. 1, p. 210-230, 2007.

FREITAG, Bárbara. Razão teórica e razão prática: Kant e Piaget. ANDE. São Paulo: Associação Nacional de Educação v. 09, n. 15, p. 55-68, 1990.

KADOOKA, Aline. Relações entre os estilos parentais e juízo moral de adolescentes. 2015. Dissertação de Mestrado.

KEEN, Andrew. Vertigem Digital: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando. Zahar, 2012.

KOHLBERG, Lawrence. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2). Harper & Row, 1984.

______. Lawrence. Psicología del desarrollo moral. 1992.

KOLLER, Silvia Helena, Biaggio, Ângela Maria, & Viñas, A. Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 8, 327-339, 1992.

LA TAILLE, Yves de (2002). Vergonha, a ferida moral. *Petrópolis: Vozes*, 73-112.

______. Yves de. Prefácio da edição brasileira de O Juízo Moral na Criança de Piaget. In: Piaget. (Org.). O juízo moral na criança. São Paulo: Summus , p. 7-22,1994.

LEPRE, Rita Melissa. Raciocínio Moral e uso abusivo de álcool por adolescentes. Raciocínio Moral e uso abusivo de álcool por adolescentes. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LEPRE, Rita Melissa; MARTINS, Raul Aragão. Raciocínio moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. Paidéia (Ribeirão Preto), p. 39-45, 2009.

LINS, M. T. D. F. Desenvolvimento moral em universitários: uma intervenção educacional. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1993.

MACHADO, Joicemengue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. RENOTE, v. 3, n. 1, 2005.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: Cinco Estudos de Educação Moral. Coleção Psicologia e Educação. 2a ed. Casa do Psicólogo. São Paulo,1999.

MENIN, S.S. M; TREVISOL, T.C. M; ZECHI, J. A. M.; UNGER P. R. B. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomorais: contribuições para o cotidiano da escola. Revista de Educação PUC-Campinas. 2017.

PIAGET, Jean. A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta. Trad. Fernando Becker; Tania B.I. Marques, Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993. Traduzido de: Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human development*,* v. 15, p. 1-12, 1972.

______. Jean. O juízo moral na criança (1932). São Paulo: Summus, 1994.

POSTIGO, Vanuza Monteiro Campos. O irmão zela por ti: redes sociais, vigilância e processos de subjetivação. Mídias Sociais, Saberes e Representações, Simpósio em tecnologias digitais e sociabilidade, Salvador, 2011.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRIOSTE, Cláudia Dias. O adolescente e a internet. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RIQUE, Júlio et al. Julgamento moral de jovens em diferentes contextos políticos. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 65, n. 2, 2013.

SHIMIZU, A. M. (2002). Representações sociais e julgamentos morais de jovens: Um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

______. Alessandra de Morais. Defining Issues Test-2: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *17*(1), 5-14, 2004.

SIGALÉS, Carles et al. La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro. Barcelona (Spain): Fundación Telefónica, 2008.

SILVERSTONE, Roger. Media and morality: On the rise of the mediapolis. John Wiley & Sons, 2013.

SPAEMANN, Robert. Notions fondamentales de morale. Paris: Flammarion, 1994

TEE, Kimberly; BRUSH, AJ Bernheim; INKPEN, Kori M. Exploring communication and sharing between extended families. International Journal of Human-Computer Studies, v. 67, n. 2, p. 128-138, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação. Crise de valores ou valores em crise, p. 15-45, 2009.

CAPÍTULO 17

OS (DES)CAMINHOS DA ADOÇÃO NO BRASIL: OS DIREITOS DA CRIANÇA E SUAS RESPECTIVAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENÇÃO: UM RELATO DE CASO

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 19/10/2021

Patrícia Panisa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
São Paulo - Brasil
http://lattes.cnpq.br/0092693244062722

Marco Antonio de Oliveira Branco
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
São Paulo - Brasil
http://lattes.cnpq.br/0662648885438705

Isaac Vitório Correia Ferraz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
São Paulo - Brasil
http://lattes.cnpq.br/0977287764330038

RESUMO: O presente trabalho é, a partir do relato de um caso, convite a algumas reflexões acerca do tema adoção e suas complexidades. A morosidade dos procedimentos de destituição do poder familiar, as discrepâncias regionais e entre perfis de adotantes e adotandos, a inexistência de abrigos e serviços de atenção especializada que pudessem orientar e acolher mulheres que não podem ficar com seus filhos, a distância que separa o 'dever ser' do Cadastro de Pretendentes à Adoção do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) e a realidade da ausência, ineficiência ou insuficiência do Estado em muitas localidades Brasil afora, são parte deste cenário. A (não rara) anulação da voz da criança e a (igualmente não rara) violação de seus direitos tidos como fundamentais são realidades facilmente constatáveis por quem está em campo.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Adoção; Direitos Humanos.

THE (MIS)LEADING PATHS TO ADOPTION IN BRAZIL: CHILDREN'S RIGHTS AND THEIR RESPECTIVE PUBLIC POLICIES: A CASE STUDY

ABSTRACT: The present work is, from the report of a case, an invitation to some reflections on the adoption theme and its complexities. The length of procedures to remove family power, regional discrepancies and between adoptive and adoptive profiles, the lack of shelters and specialized care services that could guide and welcome women who can not stay with their children, the distance that separates the Registration of Applicants for Adoption of the National Adoption and Reception System (SNA) and the reality of the absence, inefficiency or insufficiency of the State in many places in Brazil, are part of this scenario. The (not infrequently) voidness of the child's voice and the (equally not uncommon) violation of their rights considered as fundamental are realities easily established by those who are in the field.

KEYWORDS: Childhood; Adoption; Human Rights.

1 I INTRODUÇÃO

A história da criança costuma ser uma história de dor. De um longo e árduo caminho para que se reconhecesse, nela, uma pessoa em desenvolvimento, dotada dos mesmos direitos de personalidade de um adulto (ARIÈS, 2016).

Da Convenção Internacional de Direitos da Criança extraem-se, como categorias dos direitos dos pequenos, os de “provisão”, “proteção” e “participação” (SOARES, 2017). No tocante a este último (direito de participação), a previsão do Artigo 12 é bastante clara ao estabelecer o direito da criança de expressar as suas opiniões, ser ouvida e tomar parte de todo e qualquer processo judicial ou administrativo, que a afete (ONU, 1989).

O Brasil recepcionou, por força do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990b). Naquele mesmo ano e no mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a), em consonância aos fundamentos estabelecidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), já nas disposições preliminares traz a adoção dos princípios da Proteção Integral e do Melhor Interesse como os nortes para qualquer intervenção (judicial ou extrajudicial) que atingisse a criança.

Quase vinte anos depois, a Lei nº 12.010/2009 tem por objeto dispor “sobre o aperfeiçoamento da sistemática para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes, na forma prevista na lei 8069/90” (BRASIL, 2009).

Fazem parte deste escopo: i) as medidas de afastamento da criança de seu convívio familiar, bem como o planejamento e ação para a sua reinserção, superada a causa que motivou o afastamento; ii) as medidas de destituição do poder familiar e verificação de viabilidade de permanência da criança na família extensa; iii) colocação da criança em família substituta.

O discurso formal é, por todos os agentes em campo (juízes, promotores, psicólogos, assistentes sociais), o de sempre proteger a integridade e o melhor interesse da criança. A se julgar, todavia, pelas práticas sociais e judiciais, o descompasso é evidente. Como, à guisa de exemplo, no relato do caso trazido para reflexão.

2 I O CASO

B. é uma menina que nasceu no dia 29 de maio de 2014, no município de Tutoia, Estado do Maranhão, localidade que não conta com serviço de assistência especializada ou instituição de acolhimento (anteriormente denominada de abrigo).

Sua genitora biológica é trabalhadora rural e mãe de outros filhos. De genitor biológico desconhecido, B. foi entregue pela mãe a um casal, regularmente habilitado no Cadastro de Pretendentes à Adoção do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento - SNA (antigo Cadastro Nacional de Adoção - CNA), 3 (três) dias após o nascimento. R, o homem, então, a registra como sua filha.

A vida segue tranquilamente até o momento em que M., a mãe, ingressa com pedido de adoção unilateral de B. Cruzados os dados da ação de adoção unilateral com aqueles constantes do pedido de habilitação e, diante dos indícios de "adoção à brasileira" de B. pelo casal R. e M., é proposta, pelo Ministério Público, a medida de afastamento da criança, cuja busca e apreensão fora efetivamente levada a efeito quando ela contava com 2 (dois) anos e 1 (um) mês de idade.

Concomitantemente, diante dos indícios da prática de crime, o Ministério Público requer a instauração de Inquérito Policial contra o casal, sendo, ainda, determinada judicialmente a suspensão de R. e M. do Cadastro de Pretendentes à Adoção do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento - SNA, e dando-se início à Medida de Proteção da criança.

Do Plano Individualizado de Atendimento (PIA), R. e M. nunca tomaram parte, não foram avaliados por psicólogos ou assistentes sociais, muito embora, no PIA da criança, tenha sido constatado seu sofrimento psíquico e expresso que, muito tempo depois, ela 'não entendia as razões de seu abrigamento'.

A coautora deste trabalho assumiu a condução do caso na qualidade de advogada em abril de 2018, a 2 (dois) meses de completar 2 (dois) anos de institucionalização da criança, e pouco tempo antes da medida de afastamento ter tido seu desfecho com trânsito em julgado, desfavoravelmente ao casal com quem a criança convivera na posse do estado de filha durante pouco mais de 2 (dois) anos.

Modificada a estratégia de defesa, e solicitada a reinserção familiar da criança, com base na realidade atual (criança em idade com queda acentuada das possibilidades de adoção, período prolongado de institucionalização etc), a petição inicial fora indeferida de plano pelo juízo de origem. Malgrado o Ministério Público, revendo posicionamento anterior, manifestou-se no sentido de que sejam realizados estudos psicossociais com a criança e com os 'adotantes', com vistas a se constatar a permanência de vínculos afetivos, mesmo diante da descontinuidade de contato desde o momento da institucionalização.

As violações de direitos da criança em questão foram denunciadas ao Conselho Nacional do Ministério Público, Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e Comitê Interamericano de Direitos Humanos.

No processo judicial foi interposta apelação contra o indeferimento liminar do pleito de reinserção familiar. O caso ainda teria longa tramitação até que fosse reconhecido pelo Superior Tribunal de Justiça, a necessidade de realização de estudo psicossocial com aqueles que haviam sido referências parentais para a criança anteriormente ao seu acolhimento. Nesta ocasião, todavia, a criança que passara mais de dois anos acolhida, havia sido entregue sob "guarda provisória" a casal pretendente à sua adoção, o que conferia contornos ainda mais densos ao complexo caso.

Realizado o estudo com os dois núcleos familiares e com a criança, ratificou-se o sofrimento por que ela havia passado e que, naquele momento, a medida que

melhor tutelaria seus interesses, seria a permanência com o novo núcleo, com o qual, aparentemente, havia estabelecido vínculos.

3 I REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente trabalho foi desenvolvido por relação dialógica e interdisciplinar entre os referenciais teóricos provenientes do Direito, Psicologia e Sociologia da Infância, estabelecendo-se a relação entre as referências bibliográficas que abordam as temáticas ligadas à criança, infância, direitos e políticas públicas, e sua aplicação em campo. Em especial, como no caso, em situação que envolve uma prática vedada pelo ordenamento jurídico pátrio e que, apesar disso, não pode servir de anteparo para a perpetuação de violação de direitos fundamentais da criança, sob a rubrica de que se o faz para protegê-la.

4 I RESULTADOS

No Brasil, a adoção se revela como um dos temas mais delicados e mais complexos na tutela de crianças e adolescentes, por razões multifatoriais.

Quase uma década após a promulgação da Lei nº 12.010/2009, ainda nos debelamos com questões de variada ordem, dentre as quais, destacam-se a heterogeneidade relativa à efetivação de políticas públicas destinadas à tutela de crianças e adolescentes, quer no tocante às suas vivências em família natural ou extensa, quer relativamente à sua colocação em família substituta.

No caso relatado, a criança nasceu em local com um dos piores índices de vulnerabilidade social do país, onde não havia qualquer serviço de atenção especializada à criança ou instituição de acolhimento, de tal sorte que, muito provavelmente, ela jamais comporia as estatísticas das quase 30.000 registradas em instituições de acolhimento no país (CNJ, 2021).

O casal que a acolheu representava, para ela, a única referência de família que teve durante pouco mais de 2 (dois) anos, razão, todavia, que parece não ter sido considerada nem por ocasião de sua institucionalização, nem nas decisões judiciais que se seguiram e que a mantiveram acolhida institucionalmente, após o período máximo a que faz alusão o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Entre a proteção da integridade e melhor interesse da criança e a aplicação rigorosa da lei como cobro à prática da adoção à brasileira, prevaleceu a última.

De um lado, a observância da ordem cronológica estabelecida pelo Cadastro de Pretendentes à Adoção é desejada como mecanismo de homogeneização da sistemática relativa à adoção, mas não pode ser encarada de modo irrestrito, sob pena de solapar-se direitos à categoria a que se aspira proteger prioritariamente.

De outro lado, as carências ainda enfrentadas no que concerne à efetivação de

políticas públicas destinadas às famílias e crianças, constituem importante desafio que não pode ser desprezado ou negligenciado na circulação de discursos normativos ou teóricos quando destinados a resolver, em campo, as situações que emergem de contextos familiares diversos, nos quais, os direitos da criança, em especial, aqueles relacionados ao seu completo bem estar físico, cognitivo e emocional, e ao desenvolvimento no seio de um lar (natural ou por formação de laços socioafetivos), devem ser prestigiados com respeito ao modo como ela própria, e por sua própria perspectiva, possa significá-los.

Sem dúvida, as políticas públicas para crianças e adolescentes no Brasil nas últimas décadas tem apresentado um movimento de evitar a institucionalização prolongada do público infanto-juvenil, prática recorrente antes da vigência do ECA, seja em razão de abandono ou prática de atos infracionais.

Neste cenário, era comum crianças e adolescentes institucionalizados permanecerem por longos anos nesta condição, tendo seus laços afetivos com a família e comunidade enfraquecidos ou rompidos.

Com a vigência do ECA e a inauguração da chamada Doutrina da Proteção Integral, as políticas públicas vão sendo alteradas para garantir direitos humanos às crianças e adolescentes, dentre eles a convivência familiar e comunitária (ELIAS, 2015). Contudo, ainda atualmente há muitas crianças que crescem em instituição de acolhimento, chegando a completar a maioridade.

Isto acontece em parte porque o Estado e a sociedade são ineficientes em garantir que todas as crianças convivam em família. Muitas crianças acolhidas institucionalmente não apresentam o perfil pretendido pelos adotantes. A maioria das crianças disponíveis para adoção têm mais de cinco anos de idade, muitas são negras e pertencentes a grupos de irmãos. Já o perfil pretendido pela maioria dos adotantes é de crianças muito jovens (até três anos de idade) e parecidas fisicamente com eles (a maioria dos pretendentes à adoção se autodeclara como branca), além de preferirem apenas uma criança. Este descompasso é caracterizado por Weber (2011) como o conflito entre adoção clássica e adoção moderna. A modalidade clássica privilegia o interesse dos adotantes, e continua sendo prevalente no Brasil, enquanto a adoção moderna privilegiaria o interesse dos adotados, buscando a melhor família para eles.

O resultado do conflito acima é que há 32.826 pretendentes à adoção no SNA e 4.234 crianças e adolescentes disponíveis para adoção em outubro de 2012 (CNJ, 2021). No entanto, o número de crianças acolhidas institucionalmente no Brasil não diminui significativamente pela via da adoção, pelo descompasso ora citado.

Neste cenário, algumas famílias vão praticar o que se convencionou chamar da “adoção à brasileira”, isto é, a adoção feita fora do previsto na legislação, não cumprindo os trâmites de um processo judicial regular. Esta prática tem sido combatida no país com o intuito de evitar o cometimento de crimes como a venda de crianças, por exemplo, ou situações familiares constituídas sem os devidos cuidados, o que pode ser prejudicial às

crianças.

O caso que analisamos traz um dilema para o Sistema de Justiça: como atender o melhor interesse da criança? Sendo certo que a criança foi inserida na família substituta à margem dos trâmites legais, a única alternativa seria a responsabilização criminal destes pais e a institucionalização da infante? Considerando as enormes possibilidades dessa criança não ser adotada por algum pretendente, por não apresentar o perfil amplamente desejado, que alternativas ela teria para estabelecer laços de afeto familiares extremamente importantes para seu desenvolvimento?

Entendemos a relevância fundamental do Cadastro de Pretendentes à Adoção do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento - SNA, e o acompanhamento jurídico e psicossocial das adoções, justamente por saber que o estabelecimento de vínculos afetivos que sejam capazes de proteger crianças e adolescentes e constituir uma relação familiar entre pessoas sem ligação consanguínea devem ser cuidadosamente observados, na perspectiva de garantir os melhores benefícios para tais infantes. Assim, evidentemente a adoção fora dos trâmites legais não deve ser incentivada. No entanto, há situações em que o vínculo afetivo foi assim estabelecido, em condições informais, e pode ser a única alternativa viável de cuidados de uma criança em um contexto familiar protetor. Parece-nos que negar à criança essa possibilidade de convivência não é atender seus interesses, e consequentemente não atender ao espírito legal e social do ECA.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 18 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990b. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em 18 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.010**, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em 18 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – SNA**: Pretendentes Disponíveis X Crianças Disponíveis para Adoção. Brasília, DF: CNJ, 2021. Disponível em: https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=currsel&select=clearall . Acesso em: 18 out. 2021.

ELIAS, J. R. **Direitos fundamentais da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 18 out. 2021.

SOARES, N.F. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação**. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da criança. Florianópolis. Disponível em: http://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100. Acesso em: 18 out. 2020.

WEBER, L. N. D. O psicólogo e as práticas de adoção. In: GONÇALVES, H. S.; BRANDÃO, E. P. (org.). **Psicologia jurídica no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 141-173.

CAPÍTULO 18

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA "EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE" COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DESCENTRALIZAÇÃO

Data de aceite: 10/01/2022
Data de submissão: 18/10/2021

Marcella Suarez Di Santo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás -IFG/Câmpus Valparaíso
Brasília/DF
http://lattes.cnpq.br/5105640665300559
https://orcid.org/0000-0002-6769-9800

RESUMO: Este trabalho apresenta a política pública de inclusão escolar a partir da formação de professores e gestores no modelo de multiplicação, em especial os resultados do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade - EIDD, fomentado pelo Ministério da Educação – MEC. Este programa tinha por objetivo realizar a formação de professores e gestores da rede pública de educação como partes das ações de fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos. Por meio de análise documental e bibliográfica, em que pese se tratar de um programa de apoio técnico e financeiro, concluímos que houve um investimento considerável para a indução de uma política de educação inclusiva no Brasil, no entanto, diferentes dificuldades identificadas pela gestão como falta de experiência no repasse financeiro e prestação de contas, dificuldade de logística na organização dos encontros de formação, ou mesmo falta de apoio político local. Desde a implementação do programa em 2003, verificamos um crescimento na qualificação dos professores e gestores para a atuação com estudantes em suas diferentes necessidades educacionais, como consta nos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, Formação de professores, Políticas públicas. Descentralização.

TEACHERS' TRAINING IN THE "INCLUSIVE EDUCATION: RIGHT TO DIVERSITY" PROGRAM AS A PUBLIC DECENTRALIZATION POLICY

ABSTRACT: This work presents the public policy of school inclusion through multiplication model in teachers and school managers' training, in particular the results of the Inclusive Education Program: right to diversity – IEPRD, promoted by the Ministry of Education – MEC. This program aimed to train teachers and managers in the public education as part of actions to strengthen inclusive educational systems. Through documental and bibliographic analysis, despite being a technical and financial support program, we concluded that there was a considerable investment to induction an inclusive education policy in Brazil, however, different challenges are stablished, as: difficulties identified by the management as lack experience in financial transfer and accountability, logistical difficulties in organizing training meetings, or even lack of local political support. Since the implementation of the program in 2003, we have seen an increase in the qualification of teachers and managers to work with students in their different educational needs, as shown in the results.

KEYWORDS: Inclusive education, Teacher

training, Public policies. Descentralization.

1 I INTRODUÇÃO

A educação especial, definida como modalidade de educação na Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), passou por inúmeras transformações e até hoje se apresenta como um campo complexo da educação, com inúmeras divergências acerca da escolarização de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Há, de um lado, os que defendem a inclusão de todo e qualquer sujeito em classes e escolas regulares de educação básica, assegurando a não exclusão de estudantes de espaços de troca e socialização entre demais grupos de estudantes da mesma idade/etapa; de outro, aqueles que visam a garantia de matrícula em escolas e classes especiais, sob o argumento de um melhor acompanhamento realizado por profissionais formados especificamente para cada tipo de necessidade específica dos estudantes.

Dessa forma, analisar as políticas de públicas de formação de professores é considerar os conflitos existentes no campo e a não unanimidade acerca desse debate. No entanto, em função de seu histórico recente, a educação inclusiva tem se apresentado como um desafio importante para os professores e gestores educacionais de uma forma geral.

A partir de uma perspectiva de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, adotada pelas políticas públicas mais recentes, esse texto visa analisar uma das políticas públicas de educação inclusiva considerada importante ação para a garantia de formação de professores e educação inclusiva, que é o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

A primeira parte do texto traz uma reflexão teórica acerca da educação especial e inclusiva, focando as diferentes concepções que levaram a considerar a educação inclusiva como uma perspectiva de garantia da escolarização de todos os sujeitos independente de sua condição e/ou deficiência.

A segunda parte do texto apresenta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade como uma ação de fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos, a partir da análise documental das políticas, ações e demais documentos inicialmente elaborados pelo Ministério da Educação - MEC, seja pela Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC (extinta em 2011) ou pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC (extinta em 2019), além de outros documentos, legislação e políticas públicas de educação.

Ao final do texto, há uma discussão dos resultados da ação de formação de professores no âmbito do Programa analisado, com especial destaque ao período de execução de 2003 a 2014, bem como reflexões acerca do futuro dessas ações de formação

em função dos atuais desafios impostos com a diluição das ações de diversidade e inclusão, associados ao esvaziamento dessas políticas realizada pela atual gestão do Ministério da Educação.

2 I METODOLOGIA

A pesquisa se volta, inicialmente, à análise dos documentos oficiais que tratam das políticas públicas de formação de professores – leis, documentos norteadores, diretrizes, notas técnicas, dados do PAR/SIMEC, Lei da Acesso à Informação - LAI, programas de formação de professores das universidades, acordos de cooperação técnica, produtos de consultoria de organismos internacionais. A análise documental se dá em articulação com o estudo bibliográfico, a partir de pesquisas sobre o mesmo programa de formação analisado e demais ações de educação inclusiva obtidos atraves de periódicos científicos e livros.

3 I BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVAS E MARCOS LEGAIS

A educação especial passou por inúmeras mudanças desde a década de 1990, com as políticas de inclusão, disseminadas mundialmente por meio de documentos internacionais, com destaque especial para a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (2001). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 58, definem a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”. A inclusão foi ocorrendo aos poucos e isso gerou inúmeras desafios para o espaço escolar, exigindo a formação continuada de professores para atender à legislação. Do ponto de vista dos estudantes, trouxe grandes avanços evitando as exclusões e possibilitando o acesso aos espaços comuns de ensino.

No bojo das ações de formação de professores para a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, diferentes ações foram construídas para atender as convenções internacionais acerca da inclusão, entre elas a formação continuada de professores no âmbito do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O Programa foi criado em 2003 na Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, com o objetivo de a Política Nacional de Educação Especial, voltada às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento[1] e com altas habilidades/superdotação. Com uma história de exclusões educacionais e sociais, esses estudantes passariam a ter seu direito à educação respaldado e as classes especiais, escolas especiais e instituições de apoio passariam a ter profissionais melhor formados para atender as especificidades dos estudantes. A Política Nacional foi bem recebida pelos professores e a demanda foi tanta que os cursos

1 De acordo com a nova Classificação internacional de doenças, a CID-11, TGD passa a ser substituído por Transtorno do Espectro Autista - TEA. Para mais informações da nova classificação, segue site da Organização Mundial de Saúde ou, em inglês, World Health Organization – WHO: https://icd.who.int/en.

de formação inicial e continuada em Educação Especial foram multiplicados. (BRASIL, 2008; 2011a)

Portanto, representa um marco histórico na implementação de políticas públicas, pois tinha como foco a formação de gestores e professores para conscientização e conhecimento dos direitos de matrícula desses estudantes visando assegurar e garantir o pleno acesso, participação e aprendizagem a todos. Nesta primeira etapa de sua implantação, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade teve como finalidade principal a formação de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, na perspectiva da Educação Especial.

Em 2011, por meio do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2011, que aprova e dispõe sobre a nova estrutura regimental do MEC, a Secretaria de Educação Especial - SEESP e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC são fundidas na atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, tendo esta nova secretaria o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais, contribuindo assim com a formação dos profissionais da educação, em articulação com os sistemas públicos de ensino, nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2011a)

Nesse contexto de reorientação das políticas do MEC, e na SECADI/MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade amplia sua área de atuação e abrangência temática voltando-se para a formação continuada dos profissionais da educação, no contexto da publicação e implementação das diretrizes curriculares nacionais para a alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2011a)

4 I O PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE E A POLÍTICA DE DESCENTRALIZAÇÃO

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade integra o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de

assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007)

Portanto, para participar desse Programa, os municípios-polo deveriam fazer algumas ações de âmbito mais geral da gestão municipal de educação, quais sejam: 1. Cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC; 2. Adesão ao Plano de Ações Articuladas - PAR, que é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes, bem como completar o diagnóstico do município avaliando cada uma das ações lá estruturadas; 3. Preencher a “subação” do PAR relativa à formação dos gestores e professores de sua área de abrangência; 4. Se aprovada a proposta, firmar Termo de Compromisso assinado pelo prefeito dedicando 1% do valor total orçado para pagamento da prefeitura; 5. Executar o projeto por meio da oferta de uma semana de formação completando 8 horas por dia, durante 5 dias, completando 40 horas de formação.

> As condições dadas para a elaboração do PAR nos municípios prioritários, mesmo que tenham interferido na organização local, produziram efeitos de autoavaliação e ressignificação da política. No processo, as dimensões, áreas e indicadores educacionais, elaborados pelo MEC e organizados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) para acesso dos municípios com senha própria, são abordadas e avaliadas pela equipe local. (BATISTA, 2018)

Tanto o SIMEC, como o PAR exigem do gestor de educação um olhar global do ponto de vista administrativo-operacional, alinhado às ações do Plano Municipal de Educação, observando a partir das dimensões: Dimensão 1: Gestão Educacional; Dimensão 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Dimensão 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação; Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade compreende a subação 2.5.3.2 - Implementar o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que objetiva a formação de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, conforme figura1.

Dimensão:	2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar
Área:	2.5. Formação de profissionais da Educação e outros representantes da comunidade escolar
Indicador:	2.5.3. Participação de gestores, equipes pedagógicas, profissionais de serviços e apoio escolar em programas de formação para a educação inclusiva
Ação:	Assegurar as condições para a participação de gestores, das equipes pedagógicas, dos profissionais de serviço e apoio escolar da rede municipal em programas de formação voltados ao desenvolvimento do sistema educacional inclusivo.
Tipo da subação:	FORMAÇÃO
Dados da Subação	
Descrição da Subação:	2.5.3.2 - Implementar o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que objetiva a formação de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.
Estratégia de Implementação:	Elaboração do plano de formação como município-polo para a realização do Seminário de Formação de Gestores e Educadores, com oferta de vagas aos municípios de sua abrangência.
Programa:	SECADI - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade
Forma de Execução:	Assistência financeira do MEC
Cronograma:	Global

Figura 1. Tela da subação do Programa

Fonte: www.simec.gov.br

Para obter o apoio financeiro, cada um dos 166 municípios-polo deve organizar Seminários Regionais de formação de professores e gestores atendendo os municípios da sua área de abrangência, definidos a priori pelo MEC. Com a fusão da extinta Secretaria de Educação Especial - SEESP e a também extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, em 2011, o Programa passou a fazer parte das ações da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC. (BRASIL, 2008, 2011a)

Os objetivos do Programa se ampliaram visando o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos com políticas voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção dos direitos humanos e sustentabilidade socioambiental possibilitando, bem como à formação continuada dos profissionais da educação, no contexto da publicação e implementação das diretrizes curriculares nacionais para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2011a)

Considerando que a inclusão escolar diz respeito à organização de ambientes educacionais acolhedores para todos os estudantes, é importante que se garanta uma certa articulação entre o desenvolvimento profissional, a gestão participativa, as práticas de ensino e de aprendizagem e as políticas intersetoriais, em suas interrelações com as relações etnicorraciais em educação, a educação ambiental, a educação de jovens e adultos – EJA, a educação do campo, indígena e quilombola, a educação em direitos humanos, a educação para a cidadania e a educação especial na perspectiva de educação inclusiva.

Essa concepção de inclusão ampliada rompe, de certa forma, com a vinculação da expressão “educação inclusiva” à área da educação especial; ao mesmo tempo, sabemos

como o termo inclusão tem profunda representatividade para tratar de estudantes com necessidades especificas como os estudantes da educação especial. Dessa forma, diante das mais variadas correntes teóricas, optamos pela definição de educação inclusiva como

> Um processo em constante evolução de mudanças e melhorias dentro das escolas e do sistema educativo mais amplo para tornar o ensino mais acolhedor e benéfico para uma ampla gama de pessoas. [...] É sobre mudar o sistema de ensino de modo que ele seja flexível o suficiente para acomodar qualquer aluno. Representa um esforço contínuo para identificar e remover barreiras que excluem os alunos dentro de uma situação única. É sobre a identificação e a remoção de barreiras quanto ao acesso de estudantes à educação, participação no processo de aprendizagem e, no campo acadêmico e social. Tem como foco a mudança de atitude, prática, políticas, ambientais e de recursos. É um processo no qual todas as partes interessadas devem participar (professores, alunos, pais, membros da comunidade, do governo, políticos, líderes locais, ONGs, etc.). É algo que pode acontecer fora do sistema formal de ensino, bem como em ambientes formais de ensino, pois a educação inclusiva vai além da escola permitindo a interação, na relação de aprendizagem, entre diferentes pessoas. (EENET, 2013 apud DELPRETTO, 2013).

Essa ruptura não é fácil, uma vez que inclusão escolar esteve, por muito tempo, associada à inserção de estudantes com deficiências na sala de aula regular/comum. Uma “escola especial” sempre foi sinônimo de escola voltada aos públicos com algum tipo de deficiência, disposta em grupos separados por cadeirantes, cegas/os, pessoas com baixa visão, surdas/os, pessoas com transtornos globais/ transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação. Por isso, as expressões “educação inclusiva” e “inclusão escolar” ainda se relacionam à área da Educação Especial.

No entanto, podemos afirmar que a inclusão de todos e todas é aquela que busca apresentar uma educação que promova a inclusão social pela via da escola. Elianda Tiballi aponta que a ideia de inclusão não é recente. Segundo Tiballi (2003), na década de 1970, a educação teve como o padrão desejado aquele voltado à classe média, e “os problemas de aprendizagem foram vistos como decorrência da estrutura social de classes que mantinha à margem, excluído do acesso aos bens culturais, grande contingente da população”. Ainda é comum encontrarmos falas preconceituosas sobre a condição do estudante beneficiário de programas de transferência de renda com condicionalidades, bem como ações afirmativas das políticas públicas dessas duas primeiras décadas do novo milênio.

Ao subsidiar o docente e a comunidade escolar a ampliar as experiências em favor da profissionalidade, as diferenças, sejam elas culturais, sociais, de raça, cor, credo, entre outros, ganham conotação mais humana quando coletivizadas, obtendo maior força para desfazer mitos, ideais exclusivistas e qualquer forma de discriminação. Neste sentido, diante desta complexidade, cabe aos cursos de formação continuada de professores para a diversidade fomentar a ampliação dos espaços formativos onde a discussão sobre uma educação inclusiva para todos, reconhecendo caracteristicamente a heterogeneidade

escolar (BEYER, 2006).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas de educação inclusiva mais recentes – principalmente se comparadas ao histórico da educação especial ter sempre se desenvolvido em instituições com “uma visão eminentemente terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência” e serem, portanto, espaços de reprodução das exclusões sociais vividas pelos sujeitos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou deficiências – foram fundamentais para superar as políticas de exclusão e incentivar a formação contínua de professores visando a garantia do direito à educação a todos. Obviamente, entre o desenho das políticas e a efetivação desse projeto de inclusão social nas práticas pedagógicas há um caminho nada simples de se percorrer. (MANTOAN, 2001; 2011)

Entre os principais objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva está a formação de professores para a atuação na Sala de Rescusos Multifuncionais[2] e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, já que o atendimento ao estudantes em sua especificidade deve ocorrer no contraturno e mediado por um ou mais profissionais que possam mediar a aprendizagem por meio de tecnologias, instrumentos e materiais facilitadores da aprendizagem.

Entre 2011 e 2014, foram 82 municípios-polo que tiveram aprovação e recursos pactuados para a formação de professores e gestores, totalizando R$ 8.817.891,80. O recurso é infimo diante do impacto dessa formação, que molibiza profissionais e consolida uma rede de troca de vivências e formações durante uma semana. Observa-se que essa rede está articulada e em constante comunicação, tendo diferentes páginas na *internet*, nas redes sociais, para compartilhamento das ações e agendas nas temáticas, o que não se verifica com as ações de formação nessa perspectiva ampliada.

Conforme apresenta o Relatório do Censo Escolar/INEP, que apresenta os principais indicadores da educação de pessoas com deficiência, de 2003 a 2014 houve um aumento expressivo (189%) de professores com formação em educação especial, partindo de 33.691 em 2003 para 97.459 em 2014, conforme ilustra a figura 2.

2 Trata-se de um Programa de Implementação no âmbito do Compromisso Todos pela Educação e Plano de Desenvolvimento da Educacação – PDE, que tem o apoio do MEC com a entrega de materiais, mobiliário e recursos específicos para as diferentes ataptações didáticas que se façam necessárias.

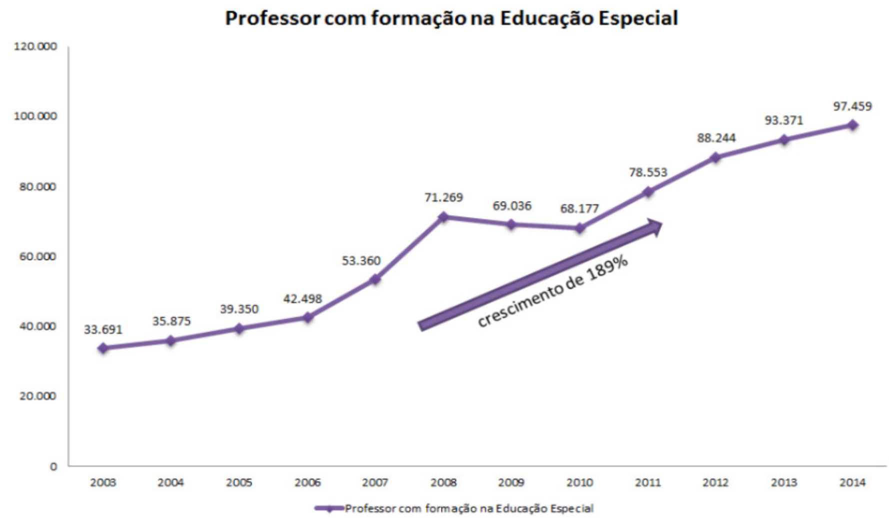


Figura 2. Professor com formação na Educação Especial

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192

Nesse sentido, podemos afirmar que a política de indução tem atingido o objetivo que é da ampliação da formação de professores e, somado aos dados do Censo Escolar, também do INEP, o aumento do número de matrículas de educação especial também se apresenta crescente a cada ano. Em 2003, o percentual de matrículas em escolas especializadas e classes especiais representava 71%, enquanto as matrículas em classes regulares/comuns representavam 29%. Em 2014, houve uma inversão passando a 79% das matrículas em classes regulares/comuns e 21% em escolas especializadas e classes especiais.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, podemos afirmar que as políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência, somada às políticas de formação de professores em educação especial ou educação inclusiva têm obtido sucesso se analisados os resultados de matrícula em classes regulares/comuns. Por outro lado, a política de gestão democrática implementada pelo PAR/SIMEC, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação impactam diretamente na capacidade de ação da gestão municipal de educação e o Programa Educação Invlusiva: direito à diversidade é um exemplo das dificuldades enfrentadas pela gestão, pela falta de pessoal capacitado para os sistemas do PAR, pelo distanciamento dos gestores sobre os objetivos educacionais e institucionais de cada uma das ações nesses sistemas de gestão, acompanhamento e monitoramento. No entanto, os documentos orientadores produzidos e as reuniões técnicas se voltam para o esclarecimento dessas dúvidas e para a formação

dos profissionais que atuam na gestão.

Do ponto de vista das políticas públicas de inclusão escolar que impactam na gestão antes mesmo da sala de aula, deve-se investir ainda mais em uma formação ampla dos gestores, equipando as secretarias municipais e estaduais de educação com profissionais aptos ao trabalho com as políticas públicas de educação, redimindo assim dúvidas quanto ao orçamento, execução, prestações de conta, que ainda são os principais desafios identificados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. C. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230008, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100206&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Set. 2019.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

______. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

______. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

______. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2. Ed. 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2019

______. Ministério da Educação. **Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014)**. Brasília: MEC, 2011b.

______. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:** instrumento diagnóstico PAR Municipal 2011-2014. Brasília: MEC, 2011c.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

DELPRETTO, B. Produto 1. In: Projeto UNESCO 914BRZ1136.7- **Fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo II**. Edital: Nº 05/2013. Brasília: UNESCO, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. LEPED/UNICAMP, 2001. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 15 set 2019.

______. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

______. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPÍTULO 19

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DA PEDAGOGIA FREIREANA

Data de aceite: 10/01/2022

Carlos Alberto Xavier Garcia
Prof na rede estadual e Técnico em Assuntos Educacionais na Unipampa –Campus São Gabriel. Coordenador de Projeto de Extensão e Grupo de Estudo Paulo Freire

Simone Medeiros da Silva Garcia
Profa na rede estadual.

Eixos Temáticos: 7 Paulo Freire e a educação popular (ambientes diversos)

RESUMO: Este texto trata de algumas reflexões realizadas a partir da constituição de um grupo de estudo sobre a pedagogia freireana e que foi organizado em forma de projeto de extensão universitária na Universidade Federal do Pampa – Campus São Gabriel, São Borja e Uruguaiana e que tem como objetivo a formação continuada de professores da rede a partir do estudo da obra de Paulo Freire, apropriação dos conceitos utilizados por Freire e estímulo aos participantes em realizar cursos de formação continuada para o desenvolvimento de metodologia que visa a educação transformadora**.**
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação. Teoria. Reflexões freireanas.

ABSTRACT: This text deals with some reflections made from the constitution of a study group on Freirean pedagogy, which was organized as a university extension project at the Federal University of Pampa – Campus São Gabriel, São Borja and Uruguaiana – and which aims to the continuing education of network teachers based on the study of Paulo Freire's work, appropriation of the concepts used by Freire and encouragement to participants in conducting continuing education courses for the development of a methodology aimed at transforming education**.**
KEYWORDS: Education. Formation. Theory. Freirean reflections.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho procuramos refletir sobre alguns temas em destaque na obra de Paulo Freire, para socializar estudo feito a partir do material de estudo e depoimentos em vídeo utilizados pelo Grupo de Estudo do Projeto de Extensão Estudos de Pedagogia Freireana que se encontrava em funcionamento na Unipampa Campus São Gabriel, São Borja e Uruguaiana e que que originou-se de um curso de aperfeiçoamento em educação do campo realizado pela Unipampa nas cidades de São Borja e São Gabriel em 2014/2015. Têm como base as leituras realizadas a partir da obra de Paulo Freire e do curso on line Primeiras Palavras em Paulo Freire realizado pela Editora Dialogar em Santa Catarina em que alguns membros do projeto de extensão realizaram em 2017/2018 e visa divulgar a pedagogia freireana.

OBJETIVOS

Apresentamos neste texto algumas reflexões a partir da leitura realizada sobre a biografia de Freire, tendo como ponto de partida a compreensão dos textos em estudo e os depoimentos de pessoas da família de Paulo Freire e que realizaram em forma de entrevista uma apresentação do autor enquanto pai, marido e profissional da educação.

Para isso utilizamos os textos de apoio no grupo de estudo e assistimos aos vídeos do curso Primeiras Palavras para refletirmos sobre a prática e assim, considerarmos as práticas de educação popular que ocorrem em nível de Brasil por docentes da educação básica que estão embasados na teoria da Libertação desenvolvida por Paulo Freire e identificada em obras como Pedagogia da Autonomia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme o pensamento de Paulo Freire, o ser humano é um ser inacabado e através da educação busca Ser Mais. Ser Mais humanizado. Para isso a educação deve ser problematizadora, levando a um processo de humanização. Nesse sentido o educador que desenvolve uma pedagogia libertadora é provocador, desafiador, respeita e valoriza a cultura e a realidade dos educandos.

A educação é um ato de transformação social e os educadores cumprem um papel social na luta contra a opressão na busca da humanização. Sob o ponto de vista político pedagógico, a educação não é um processo neutro, pode servir para manter ou transformar a realidade a qual estamos inseridos. O diálogo é o instrumento pelo qual o educador vai estabelecer a problematização do contexto social, levando os educandos a refletir, a criar e a criticar com o propósito de transformar a sociedade.

Freire nos fala da humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Para o autor uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação é a nossa recusa em transformar a docência em bico, bem como a de confundir a função docente com a de “tios e tias” de educandos.

O pensador da Pedagogia da Autonomia nos fala da profissionalidade idônea e da organização política do magistério, em que defende o reinventar da luta dos professores (Freire, 1998, p.75-76).

Nesse sentido entende que uma das tarefas fundamentais do educador progressista é a provocar, estimular e levar o grupo a compreensão da realidade (Freire, 1998, p.92).

Para reforçar a ideia de transformação (Freire, p.93) afirma que a sombra invasora do opressor precisa ser expulsa pelo oprimido, substituída por sua autonomia e responsabilidade. Para Freire a prática educativa é afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança.

METODOLOGIA

O procedimento para este trabalho foi um estudo bibliográfico a partir de textos, das obras em destaque na produção de Paulo Freire e dos vídeos produzidos pelo Instituto Paulo Freire e disponibilizados pela Editora Dialogar de Santa Catarina e que oferece o curso *on line Primeiras Palavras em Paulo Freire*. Metodologicamente nos apoiamos na pedagogia de Paulo Freire para problematizar e entender o pensamento de Freire como principal objetivo do estudo e não trazer respostas.

Assim, percebemos que Freire ao pensar sobre a prática escolar se contrapõe ao sistema denominado de educação bancária, de ensino pré-estabelecido em aspectos de funcionalidade e sem conexão com a realidade do educando, onde a disposição do conhecimento é usualmente fornecida de forma sistemática e global, o que fere a autonomia do indivíduo na busca do conhecimento e enaltece formas de ensino alienadoras e geradoras de pseudo-instruídos, uma vez que não liberta o indivíduo, mas o aprisiona com análises e discriminação.

Após as leituras realizadas e feitas as discussões acerca da pedagogia da autonomia, bem como análise dos vídeos sobre a vida e a obra de Paulo Freire, podemos dizer que o processo de libertação se busca coletivamente de forma efetiva para atingirmos a mudança social almejada.

O educador tem um papel fundamental de liderança no espaço pedagógico e em qualquer lugar que atue, que busca compreender a realidade e enfrenta a realidade e assim interfere na mesma de forma crítica e reflexiva, através do diálogo, na busca da transformação social.

O vídeo *Andarilho da Utopia* mostra relatos, depoimentos de amigos, familiares, escritores que falam sobre a vida e a obra de Paulo Freire. Os relatos dão conta de que Freire foi reconhecido mundialmente pela sua obra, tendo recebido um prêmio em Washington em que leva o próprio nome de Freire aos melhores educadores reconhecidos internacionalmente. Fala, ainda, da participação de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo e da criação do MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos) durante o governo de Luiza Erundina.

No vídeo *Paulo Freire Contemporâneo*, temos um documentário a respeito da vida e pensamento do notável educador brasileiro Paulo Freire. Através de relato histórico e depoimentos temos neste material uma descrição de quem é Paulo Freire, sua história de vida e sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*. O documentário mostra o início da vida acadêmica de Freire e a opção pela Pedagogia e um novo método de alfabetizar. O vídeo possui contribuições de pensadores contemporâneos e companheiros como Moacir Gadotti que é hoje um dos especialistas na obra de Freire, além de mostrar o funcionamento do Instituto Paulo Freire.

No vídeo acima o autor de *Pedagogia da libertação* afirma que não gostaria de

ser lembrado apenas como criador de um novo método de alfabetização, mas de ter contribuído significativamente para um mundo com mais justiça social. Os vídeos são muito significativos e devem ser objeto de divulgação e estudo da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

A conscientização tão propagada por Freire, trata-se de um compromisso histórico com os povos oprimidos e nesse contexto encontramos os moradores das periferias que fazem sua história como sujeitos da ação e que são oprimidos pelas condições de vida a que são submetidos na sociedade capitalista. Freire convida-nos à conscientização critica como compromisso histórico com os excluídos, como um compromisso com o mundo e com o próprio ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os escritos de Freire, a educação transforma e é capaz de transformar os seres humanos na medida em que os capacita a agirem conscientemente sobre a realidade objetivada, idealizando o que se pretende atingir, rompendo com as relações opressivas de produção, superando barreiras que impedem a humanização do humano.

A metodologia dialógica de Freire nos leva a desenvolver o conhecimento no exercício da práxis, de forma que distanciando-se do mundo para podermos admirá-lo. Nessa concepção o ser humano deixa de estar numa posição ingênua e passa a produzir seu próprio mundo, fugindo ao controle do opressor, fazendo com que as relações sociais resultem em uma mudança estrutural da sociedade em que estamos inseridos.

Assim, a importância da metodologia empregada na Educação Popular, na perspectiva de conscientização defendida por Freire, deve ter desenvolvido o suficiente para penetrar na essência dos fenômenos materiais de maneira permanente.

Dessa maneira, Freire salienta que as relações do seres humanos se apresentam de maneiras diversas, sendo que cada uma deve ser compreendida de uma forma própria e respondida de maneira original. Não se pode responder a todas com respostas padrão, pois isso é inexistente nas relações humanas. As respostas correspondem aos desafios e, cada resposta transforma o mundo e a nós mesmos, sempre de maneiras diferentes.

Acreditamos que os objetivos deste trabalho que são de analisar e compreender o pensamento de Freire e a aplicabilidade de sua pedagogia em uma proposta de projeto de extensão considera-se atingidos ao propormos cursos, oficinas, workshops e evento em forma de seminário de Educação.

O objetivo maior está voltado para a formação continuada dos educadores da educação básica com o tema da pedagogia freireana, contemplado nesta discussão e que deixam uma mensagem de comprometimento da extensão universitária com a formação continuada e a importância desta para a transformação na sociedade, notadamente a da população mais carente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e silva. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. 53p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1998.

DICKMAMM, Ivo & Ivanio. **Curso Primeiras Palavras em Paulo Freire**. Disponível em http//cursopppf2contatosite/login. Acesso de 04/03 a 09/04/2018.

Vídeo Paulo Freire: O andarilho da utopia. Programa 5.

Vídeo: Paulo Freire contemporâneo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G8l8. Acesso em 09/04/2018.

CAPÍTULO 20

EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Data de aceite: 10/01/2022

Stella Santana da Silva Jacinto
Professora do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Ensino atuando no Núcleo de Educação das Relações Etnicorraciais (NERER). Especialista em Gestão Pública Municipal pela Faculdade de Negócios da Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Pedagogia/UNITRI; Orientadora de estudos Do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
CEMEPE/SME/PMU

Ronaldo Alves dos Santos
Professor do Ensino fundamental I e professor de Matemática da Rede Municipal e Estadual de Ensino, atuando no Núcleo do Ensino Fundamental (NEF). Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial (Instituto Passo I), graduado em Normal Superior (UNIVALI SC) e Matemática (UNIP SC); professor formador do Pacto Nacional pela Educação (PNAIC).
CEMEPE/SME/PMU

Linha de trabalho: Experiências e Reflexões de Práticas Educativas e/ou de Caráter Inovador

RESUMO: Desenvolver atividades pautadas na resolução de problemas diversificados proporciona o estabelecimento de inúmeras relações entre objetos, ações e eventos a partir do modo de pensar de cada um. Sendo assim, é necessário que professores/as entendam/considerem os modos próprios desenvolvidos por cada criança nestas resoluções, por meio da observação dos modos que desenvolve sua aprendizagem e sua interação, estratégias perante uma determinada situação-problema, um desafio. Esta é uma metodologia que apoia e viabiliza momentos de discussão pautada no permanente diálogo coletivo, no uso de materiais concretos, que assegura os direitos a uma formação acadêmica cidadã e de qualidade referenciada socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação referenciada socialmente Interdisciplinaridade, Materiais concretos, Resolução de problemas, Situação-problema.

ABSTRACT: Developing activities based on the resolution of diversified problems provides the establishment of numerous relationships between objects, actions, and events based on each child's way of thinking. Therefore, it is necessary that teachers understand/consider the specific ways developed by each child in these resolutions, through the observation of the ways they develop their learning and interaction strategies before a certain problem situation, a challenge. This is a methodology that supports and enables moments of discussion based on permanent collective dialogue, the use of concrete materials, which ensures the rights to a citizen and socially referenced quality academic education.

KEYWORDS: Socially referenced education, Interdisciplinarity, Concrete materials, Problem-solving, Problem-situation.

CONTEXTO DO RELATO

As atividades desenvolvidas no ambiente escolar precisam adequar-se de forma a sensibilizar o/a aluno/a para que esse/essa a tenha nas diferentes linguagens uma leitura e interpretação da realidade. Para isso sente-se a necessidade de criar um ambiente que desperte nos/as alunos/as interesse pelas diferentes disciplinas favorecendo o desenvolvimento do letramento[1] e numeramento.[2]

Letramento e numeramento precisam ser desenvolvidos em rede, ou seja, nas diferentes disciplinas, e nas diversas áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, é que o/a discente ao planejar suas aulas, as mesmas devem estar relacionadas à prática social dos/as alunos/as de forma a corroborar com a construção de uma leitura crítica de mundo, e uma educação referenciada socialmente.

A interdisciplinaridade buscou conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços como a produção de novos conhecimentos ou mesmo, novas subáreas, superando a fragmentação do conhecimento, a falta de uma relação deste com a realidade do/a aluno/a e a fragmentação do conhecimento escolar. Assim, o estudo das partes torna-se insuficiente, razão pela qual é preciso inter-relacionar diferentes formas de ver o mundo para poder construir um conhecimento do todo. Isso significa que é preciso ir além do copiar a matéria do quadro e fazer exercícios.

Por meio de ludicidades diversas as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar simbolicamente, os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações. (PCN, BRASIL, 2008, p. 35)

Nessa perspectiva de ensino e de aprendizagem, o/a professor/a torna-se um mediador do conhecimento ressignificando o ato de ensinar, traduzido não apenas na reprodução de atitudes, mas no sentido de colaborar com a formação integral do sujeito, contribuindo para a sua criticidade e participação ativa na sociedade. O objetivo desta proposta é dar sentido e significado à aprendizagem das diferentes disciplinas, que ainda é apresentada em forma de sentenças, regras e símbolos, principalmente nas escolas públicas, que nega, muitas vezes, outras formas de ler, interpretar e explicar o mundo. Segundo Vergnaud 1998 implica na intervenção direta dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a apropriação desta teoria influenciará na mudança de suas

1 Letramento é a leitura e escrita como prática social que se constituem nos processos não só de um código, mas de uma cultura escrita. É o modo como a sociedade organiza, escreve, aprecia e analisa o mundo e as experiências que nele vive.

2 Segundo a professora da UFMG Maria da Conceição, numeramento é quando se quer caracterizar a atividade matemática como prática social, que se constitui nos processos de apropriação não só de um código, mas de uma cultura matemática. Contemplam números, operações, relações com o espaço e a forma, processos de medição, registro e uso das medidas, estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação. Numeramento também pode ser denominado como alfabetização matemática ou letramento em matemática.

práticas pedagógicas tal como cita Lima (2012):

> Ele [Vergnaud][3] propõe um ensino voltado para uma ação consciente propícia a explicação de como a criança aprende. E uma teoria que propõe a realização de diferentes situações para a percepção do percurso do desenvolvimento dos conceitos, assim como das estratégias que as crianças utilizam para comprovar a sua aprendizagem. O papel do professor, nessa teoria, e o de sistematizar e propor desafios as crianças, ampliando as dificuldades para que elas evoluam no entendimento dos conceitos [...] a partir de dados reais e não abstrato. (LIMA, 2012, p.3)

O estudo por parte da psicologia da Educação Matemática vem estruturando um novo campo a ser investigado pelos/as professores/as, no qual a matemática, por exemplo, deixa de ser uma ciência cujos processos de ensino estejam baseados na memorização e passa a valorizar a construção cognitiva da criança mediante atividades que envolvam a resolução de problemas.

A interação que a criança desenvolve perante uma determinada situação-problema, está diretamente ligada à sua capacidade de definir as estratégias necessárias perante um desafio. Desse modo Marconcin afirma que

> [...] a compreensão e o significado atribuído pela criança a procedimentos e representações matemáticas, o estabelecimento de relações entre representações realizadas em diferentes sistemas simbólicos, os conhecimentos e experiências anteriores da criança, e o uso/aplicação do conhecimento matemático em situações cotidianas, constituem-se em aspectos importantes para o processo de ensino e de aprendizagem da matemática de modo que seja possível organizar atividades de ensino mais apropriadas ao desenvolvimento do pensar matematicamente (MARCONCIN, 2009, p.10).

Atividades com objetivo apenas de treinar algoritmos ou de técnicas resolutivas, não contribuem para a aquisição de um conhecimento mais amplo. Repetir atividades consiste em exercício mecânico, repetitivo e com pouco valor cognitivo. O ensino por meio da resolução de problemas tem um significado mais amplo, que seria o de promover a compreensão de mundo, utilizando para isso as práticas sociais já trazidas do convívio familiar e social.

Dentre as possibilidades que o ensino oferece, encontra-se a de mediante atividades voltadas para a formação cidadã, na construção de um, sujeito crítico e consciente – educação referenciada socialmente. Tais atividades devem possibilitar a compreensão do contexto social e o resgate de valores.

O ensino que busca uma qualidade da educação referenciada socialmente, deve eleger métodos e propor atividades nas quais os/as alunos/as possam pesquisar, ter contato com o objeto de estudo, opinar, assumir responsabilidades, se posicionar, resolver problemas e conflitos, refletindo sobre os caminhos tomados a partir de uma decisão. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998), a formação da cidadania faz-

3 Acréscimo feito para melhor compreensão do leitor.

se antes de tudo pelo seu exercício, ou seja, os alunos aprendem a participar participando.

Assim, esse relato transcreve algumas situações vivenciadas por uma professora do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia- RME/UDI, que ministra atividades lúdicas, que desafiam cerca de trinta e dois alunos e alunas à solucionarem problemas e manipularem o objeto de estudo.

A professora Rosa[4] sempre questionou a escola, a forma de lidar com os conteúdos tradicionalmente, os alunos e alunas enquanto receptores de conhecimento. Percebeu então, a necessidade de uma metodologia dinâmica, de uma técnica atraente para socialização dos conteúdos, oportunizar a criatividade, discentes participativos/as numa perspectiva de construção do conhecimento. Surge uma mudança na maneira de pensar e repensar a prática pedagógica, a escola – espaço privilegiado para a ampliação das habilidades. Em meio aos seus anseios e pesquisas, a professora Rosa adota a Pedagogia de Projetos[5].

> Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo sentimentos para atingir determinados objetivos. Ensinar-se não só pelas respostas dada, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (Escola Plural, 1994).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A professora supracitada, que ministra aula para alunos/as do 3° ano do ensino fundamental, desenvolve atividades interdisciplinares. Em um primeiro momento, no ano de 2009, embasada na teoria Piagetiana do operatório concreto, percebeu a necessidade das aulas com materiais concretos. Tal teoria traz a importância do material concreto para que o indivíduo consolide a conservação de número, substância, volume e peso, incluindo conjuntos e organização lógica ou operatória. Nessa fase, já se compreende regras, a conservação se torna possível, sem que, no entanto, possa discutir pontos de vistas para que chegue a uma conclusão comum. Fase em que a criança está entre 7 ~ 11 anos de idade, aproximadamente.

Nessa perspectiva, foi criado, entre outros, o projeto “Mercadinho”, que é um projeto interdisciplinar que busca práticas cotidianas para a sala de aula, ou seja, desenvolver um trabalho em rede e contextualizando à realidade dos/as alunos/as. Tal projeto experimenta a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do/a discente, do/a docente e do povo. Articula saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-

4 Para preservar a identidade da professora usamos o nome fictício Rosa

5 A Pedagogia de Projetos visa a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, trazendo uma nova perspectiva para se entender o processo de ensino – aprendizagem. Nesse processo, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, pois a formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo onde o conhecer e o intervir no real não se encontram dissociados.

ambiente etc. Esse projeto tem a duração de 15 dias letivos, aproximadamente, o que corresponde a 75 h/a.

O projeto Mercadinho contempla as disciplinas/conteúdos: Língua Portuguesa/ leitura- escrita (produções de textos) – oralidade; Matemática/sistema monetário- sistema de medida- figuras geométricas espaciais (sólidos geométricos) – figuras geométricas sólidas- as quatro operações; História e Geografia/a história do dinheiro- embalagens e meio-ambiente- cidadania- consumismo- os comércios do bairro.

A professora considerando que a criança vive um processo contínuo de aprendizagem (e, o/a discente também), que a escola consiste em local que possibilita encontrar caminhos para transformação efetiva da realidade em que vive, observou entre outras possibilidades, a de concretizar essas transformações por meio do ensino da matemática que tenha como princípio a formação da cidadania, e que por isso incentiva a participação social no meio em que o/a aluno/a vive e atua.

Dentre os vários olhares que a questão permite, um deles passa necessariamente pelo ensino e pela aprendizagem, pois, uma das maneiras para se alcançar um elevado nível de qualidade é aprimorar o conhecimento sobre estes processos de modo a torná-los mais eficazes, no sentido de responderem as exigências do contexto atual.

Com base no exposto, verificou-se a importância de estudos e aplicabilidade voltados ao campo conceitual, realizados por Vergnaud (1982; 1983). Este autor considera que o conhecimento está organizado em campos conceituais e que o aprendizado ocorre a partir do contato com estes campos, sendo necessário avaliar o tempo em que cada sujeito leva para assimilação de tal conhecimento. Sua teoria trata dos processos de conceitualização do real, permitindo o estudo de continuidades e rupturas entre o conhecimento, a partir do seu conteúdo conceitual.

Com sua descoberta sobre teoria dos campos conceituais, Vergnaud (1982) proporciona o entendimento de como as crianças constroem os conhecimentos matemáticos. Assim, ressalta a importância de se aplicar em sala de aula, resultados de pesquisa - atitude que refletirá diretamente na qualidade da educação referenciada socialmente que tanto almejamos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Para Demo (2011, p. 41), compete ao professor ou a professora conduzir à aprendizagem significativa, orientando o/a aluno/a permanentemente para expressar-se de maneira fundamentada, exercitar o questionamento e formulação própria, reconstruir autores, autoras, teorias e cotidianizar a pesquisa. Demo (2011, p. 13) ainda salienta que a base da educação escolar é a pesquisa, e através dela é possível desenvolver na criança o questionamento sistêmico e reconstrutivo da realidade. Essa reconstrução compreende o conhecimento inovador e sempre renovado, tendo como base a consciência crítica. Dessa

forma, cria-se a sua própria interpretação, formulação pessoal, aprende a aprender e a saber pensar.

Segundo Penin e Vasconcellos (1994; 1995 apud DEMO, 2011, p.9) “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora do conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento”. Foi nesta perspectiva que a professora alfabetizadora percebeu a importância e a necessidade da vivência da aula prática na construção e/ou aperfeiçoamento do conhecimento do/a aluno/a: “Sempre busquei e aperfeiçoei os processos educativos. ”

Nota-se a necessidade de aliar educação à inovação, criatividade e modernização na sala de aula, visando atingir uma geração cada vez mais informada, ativa e participativa, onde a aula tradicional esta perdendo espaço e sendo alvo de muitas críticas, relata a discente e, conclui que os conhecimentos prévios dos/as alunos/as devem ser valorizados, pois são importantes na construção de estruturas mentais. Os mapas conceituais já formados permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos.

Cada citação, cada relato pode ser comprovado através da inclusão/participação de todos e todas discentes desta sala de alfabetização, da maneira de relacionar-se com a realidade que os/as rodeia. Logo, esse relato de experiência demonstra a significância do uso do material concreto, da ludicidade, da interdisciplinaridade, da pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que contribuíram e contribuem significativamente para uma educação referenciada socialmente levando os/as alunos/as que vivenciaram e vivenciam aulas assim, em uma fase de tamanha relevância, são referenciadas entre outras, em atividades como: Projeto Educanvisa[6] (1º Lugar nos anos 2009 e 2010); Feira Ciência Viva/UFU 2014[7] (1º Lugar na categoria Ensino Fundamental); II Maratona de Matemática[8] (1º Lugar em 2016).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, da escola em que o projeto foi desenvolvido, atingiu a meta e cresceu nos últimos anos, mas não alcançou 6,0. Pode melhorar para garantir mais alunos/as aprendendo, com um fluxo escolar adequado, mas precisa da busca das aulas práticas que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas,

6 O projeto Educanvisa prepara os profissionais de Educação da rede pública e de Vigilância Sanitária para que possam disseminar conceitos de saúde que tem relação direta com o trabalho da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), como a prevenção aos riscos associados ao consumo de medicamentos e de alimentos industrializados. O objetivo do Educanvisa é conscientizar a comunidade local em relação aos riscos associados ao consumo de produtos sujeitos à vigilância sanitária influenciado pela propaganda.

7 A Feira Ciência Viva é um evento anual realizado desde 1995 e faz parte da programação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, em Uberlândia, desde 2009. É uma realização da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Uberlândia e da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU). <http://dica.ufu.br/index.php/dica- revistas>

8 A Maratona de Matemática é um evento anual promovido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, desde 2015, por meio do Núcleo de Ensino Fundamental (NEF) da Secretaria Municipal de Educação (SME). A competição acontece no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), tem como objetivo estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos/as das escolas municipais de Uberlândia e, é uma atividade que se articula com a prática pedagógica escolar e, se traduziu em um concurso de resolução de problemas envolvendo as operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão. http://cemepe.ntecemepe.com/publicacoes/boletim-informativo/edicoes-2016/ano-i-no-6-junho-julho- 2016/geral/iimaratonadematematicaestimulaoestudo

aulas dinâmicas, criativas, com o uso de material manipulável, como metodologia de todos/as os/as docentes.

CONSIDERAÇÕES

Aulas com materiais concretos têm possibilitado que os/as estudantes estabeleçam relações entre as situações experienciadas na manipulação de tais materiais e a abstração dos conceitos estudados. Neste contexto, PAIS (2006) nos ajuda a compreender esta situação ao afirmar que o uso de material concreto estende o pensamento abstrato e caracteriza a aula como mais participativa e dinâmica.

Fazenda (2003, p. 85) ressalta o compromisso do educador interdisciplinar na construção de uma política educacional que contextualize e historicize o processo vivido, ou seja, que esteja baseado na atitude interdisciplinar de poder "rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho". Assim, encontrar sentido para um ser, um pertencer e um fazer interdisciplinar está intimamente relacionado com o meio que nos cerca e perceber como se processa esse encontro do eu (pessoal e social) no contexto da interdisciplinaridade é compreender-se enquanto sujeito; sujeito que experiencia, sujeito que sente e pode vir a fazer, dependendo, é claro, da sua relação com esse meio e das contribuições que dele sofrer e nele, posteriormente, inferir.

Aulas como as ministradas pela professora exemplificada possibilitam a interlocução entre diferentes segmentos da comunidade escolar como cooperadores, pelo pluralismo, pela oportunização da consciência coletiva de responsabilidades e, por ter sido compartilhado com outros profissionais da área e em diferentes espaços e momentos, é considerado um trabalho em rede, até por possibilitar desenvolvimento de conteúdos em diferentes campos do conhecimento e, campo conceitual, ou seja, de analisar toda estrutura que envolve o pensamento ao se deparar com um problema, suas concepções e o tempo de assimilação, aspectos esses imprescindíveis para o entendimento dessas estruturas.

Outra consideração relevante, é que atividades como as apresentadas podem criar novos perfis de cientistas, desenvolver novas inteligências, abrir a Razão, oportunizar os primeiros passos para a interação entre as pessoas, condição básica para a efetivação de um trabalho interdisciplinar, que não há como ocorrer se não for em um regime de coparticipação, reciprocidade, mutualidade, para que seja vivido e experieciado no "chão" da sala de aula e exercido no cotidiano. Ou seja, contribuir para uma educação referenciada socialmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclo: Apresentação dos temas transversais / Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC/SEF, 2008.

Escola Plural. **Proposta Político Pedagógica para Rede Municipal de** Educação / Secretaria Municipal de Belo Horizonte, 1994.

_____**Pedagogia de Projetos**. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

FAZENDA, Ivani C. (Org.). **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

LIMA, Rosemeire Roberta de. **Campo multiplicativo:** estratégias de resolução de problemas de divisão de alunos do 4º ano do ensino fundamental em escolas públicas de Maceió. 2012. 126f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas. Maceió 2012.

MARCONCIN, Isabel Cristina. **Princípios pedagógicos em matemática de professoras nas series iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: 2009. Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/principios-subjacentes-as-praticas-pedagogicas-matematica- professoras-nas-series-iniciais-ensino-fundamental/

PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática**. São Paulo: Autêntica, 1º. Ed. 2006. REVISTA CIÊNCIA & TECNOLOGIA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

Descobrindo a Ciência. Uberlândia: UFU/Museu Dica, Ano VI, Edição 2015, p.23. Revista de divulgação científica do Museu Dica/UFU/SNCT 2014. <http://dica.ufu.br/index.php/dica-revistas>Acessada em 25 de agosto de 2016.

VERGNAUD, Gérard. **Teoria dos campos conceituais**. In NASSER, L. (Ed.) Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro. p. 1-26. 1993.

VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade**. Tradução: Maria Lucia Faria Moro. 1ª ed. Curitiba – PR. Ed.UFPR. 2014.

CAPÍTULO 21

GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS

Data de aceite: 10/01/2022

Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia, *campus* I
https://orcid.org/0000-0003-1165-8265

Risonete Lima de Almeida
Universidade do Estado da Bahia, *campus* II
https://orcid.org/0000-0003-0746-6439

RESUMO: Este texto desenvolve a ideia de uma pedagogia do jogo para tratar de um aspecto do conhecimento que a escola básica tem dado relevância, mas o tem feito de forma descontextualizada, desconexa da realidade da língua e dos falantes da atualidade. O principal objetivo é apresentar uma possibilidade de aprendizagem de regras linguísticas da gramática normativa de prestígio através da estrutura do game, guiado pela ideia de gamificação, compreendida como a utilização de lógicas, estética e mecânicas de jogos, em cenários que não são de jogos, com o objetivo de promover o engajamento, motivação e mudança de comportamento. Para isso, são levantadas reflexões sobre o ensino de língua e o papel dado ao ensino da gramática normativa e essa nova abordagem que tem chegado ao ensino que é a gamificação. Assim, são debatidas questões teóricas ligadas à gamificação e aos estudos da gramática na escola. Ao final, são apresentadas possibilidades para que o objetivo aqui colocado seja alcançado, através de desenvolvimento de aulas gamificadas, com uso de tecnologias digitais ou não, que deem conta de transformar um estudo que tem sido monolítico e arbitrário, sempre autoritário, em aprendizagem significativa e interativa.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Ensino de línguas. Gramática. Aprendizagem ativas.

ABSTRACT: This text develops the game's pedagogy idea to deal with an aspect of knowledge that basic school has given relevance, but has done so in a decontextualized way, disconnected from the reality of the language and current speakers. The main objective is to present a possibility of learning linguistic rules of prestige normative grammar through the game structure, guided by the idea of gamification, understood as the use of logic, aesthetics and game mechanics, in non-game scenarios, with the objective of promoting engagement, motivation and behavior change. For this, reflections are raised about language teaching and the role given to the normative grammar teaching and this new approach that has come to teaching that is gamification. Thus, theoretical issues related to gamification and grammar studies at school are debated. At the end, possibilities are presented so that the objective presented here can be achieved, through the development of gamified classes, with the use of digital technologies or not, that are able to transform a study that has been monolithic and arbitrary, always authoritarian, into meaningful learning and interactive.

KEYWORDS: Gamification. Language teaching. Grammar. active learning.

GAME START

A expressão em inglês que dá título a essa sessão é a que dá início aos jogos eletrônicos, foco do presente texto que tem por objetivo apresentar uma possibilidade de aprendizagem de regras da gramática normativa de prestígio, por alguns denominada culta ou acadêmica, considerando que ela também deve ser aprendida pelo falante da língua. Nesta abordagem, consideramos que a aprendizagem da norma gramatical, por alguns considerada segunda língua para a maioria da população, para outros chamada de língua de prestígio, ou seja, aquela que empodera falantes a dizerem por si de si, onde quer que esteja, com quem quer que seja, não precisa ser maçante e descontextualizada da realidade do falante da língua.

A proposta de gamificação é tornar esse aprendizado mais interativo, como nos jogos, notadamente os eletrônicos. A Gamificação, segundo Ulbricht e Fadel (2014) compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Ainda segundo essa autora, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010 nessas circunstâncias, pois para Navarro (2013), gamificação é uma tradução do termo *gamification* criado pelo programador britânico Nick Pelling, em 2003, a sua ideia tem sido aplicada na educação há muito tempo, seja através de premiações ou atividades com níveis de dificuldades que se sucedem. Para Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), esse termo apresenta o conceito de estímulo ao pensamento sistematicamente como em um jogo, com o intuito de se resolver problemas, melhorar produtos, processos, objetos e ambientes com foco na motivação e no engajamento de um público determinado. O foco da gamificação é envolver emocionalmente o indivíduo, utilizando mecanismos provenientes de jogos, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo.

Para a elaboração dessa ideia, foi necessário o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica, estudando o que se tem feito e escrito no campo da gamificação, intertextualizando com os estudos de gramática normativa da atualidade e de gramaticalização, motivado por questões que envolvem a aprendizagem de regras que o falante não usa cotidianamente, mas que precisa saber para ter acesso à atribuição de sentidos a muitos textos já produzidos e para inserção aos bens de consumo do mundo letrado.

Essas reflexões se justificam uma vez que o ensino de língua ainda hoje, a despeito de todos os estudos a esse respeito, enfatiza a gramática teórico-normativa sob os moldes de: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições. Tal ensino, enfatizado até os anos 60, no Brasil, apresenta-se ainda hoje na maioria das escolas, quase sempre desvinculado das atividades de leitura e produção textual.

Nas seções que se seguem, serão apresentadas questões relevantes para o desenvolvimento da ideia sobre a gamificação da gramática, bem como reflexões empíricas de propostas de trabalho envolvendo essa possibilidade.

BUTTON SMASHING

Essa expressão é usada por jogadores de games eletrônicos quando é necessário apertar várias combinações de teclas repetidamente para fazer uma certa ação. É o 'ctrl+alt+delet' nível hard. A expressão é aqui trazida para apresentar a metodologia empregada e a abordagem dada ao fato apresentado, elaborando a diversidade de abordagens aqui trazidas para dar conta da relação proposta entre games e gramática normativa.

Mesmo os estudos sobre a gamificação, que podemos elencar como a mais nova abordagem sobre o ensino e a aprendizagem, pouco (ou nada, de que se tenha notícia) aborda uma possibilidade de tratamento mais reflexivo e contextualizado da língua. Assim, a gramática toma o centro das aulas de língua portuguesa a ponto de, conforme conclui Franchi (2006, p. 36): aceitar-se "por comodismo e muito sem refletir que a língua e a gramática fossem mesmo um lugar de opressão e regra".

Essa ideia desconsidera a gramática, conforme defende Franchi (2006, p. 99), como "conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação" e a incompletude da linguagem como característica de todo processo de significação.

O que se vê ainda é uma visão preocupantemente dicotomizada entre produção de leitura e trabalho com gramática, como se ambos não girassem em torno do mesmo processo. Segundo Franchi (2006, p. 34), as críticas direcionadas ao trabalho pedagógico com a gramática não têm sido acompanhadas de reflexões para a elaboração de uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica que redunde no pensamento de que os conhecimentos concernentes à gramática normativa, tanto quanto outros conhecimentos referentes à língua são de igual importância para uma produção de leitura.

Afinal, as palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição no texto faz parte dessa sua realidade (ORLANDI, 2001, p. 86). Concordando com Orlandi que as palavras só significam dentro de uma textualidade, duas questões aparecem como fundamentais ao se levantar a discussão sobre o estudo da gramática: a primeira é de que não se pode falar em produção de leitura sem se falar de gramática, pois, concordando com Fiorin (2004, p. 9), estudiosos da linguagem desenvolvem "uma série de teorias do discurso, em que se mostra que existe uma gramática que preside à construção do texto", a qual precisa ser ensinada aos estudantes para que "possam, com mais eficácia, interpretar e redigir textos" (*ibidem*), conclui esse autor. E a outra é de que ensinamos a gramática para que textos sejam lidos de forma mais ampla e contextualizada, ou seja, o foco do ensino precisa ser a leitura.

Orlandi (2001, p. 64), concordando com Fiorin, ressalta que: "explicitar os mecanismos de produção de sentidos inscritos no texto é uma maneira de tornar visível o modo como a

exterioridade (sujeito, história) está presente nele, é trabalhar sua historicidade". Explicitar esses mecanismos é, também, considerar as questões gramaticais. Na esteira das discussões trazidas por Franchi (2006) sobre o tratamento dispensado ao texto através da maneira de docentes conceberem gramática, nas salas de aula da atualidade, modo geral, o que se percebe é um ensino descontextualizado da gramática e sempre de forma maçante e massificadora, a despeito do que defende Bagno (2011, p. 20), em sua Gramática Pedagógica do Português Brasileiro de que "não se deve fazer um ensino explícito, técnico e taxionômico de gramática na educação básica".

Aqui cabe salientar que o exercício de metalinguagem pode ser um dos modos de abordagem da língua, no sentido de ampliação de conhecimento linguístico, um dos sistemas de conhecimento propostos por Koch e Elias (2007) para o processamento do texto. Mas de modo algum se quer defender que seja apenas esse, nem que essa ampliação de conhecimento seja imposto ou se dê de forma acrítica e atemporal, prevendo e fomentando um falante passivo que sequer existe.

O que se projeta com a gamificação da gramática é justamente a promoção da autonomia, considerando que as normas impostas como de prestígio fazem parte de em um jogo de regras rígidas e definidas fora do falante, alheias a ele e impostas a ele, mas que são usadas por ele e que promovem a imposição por escolhas político-culturais. Nesse sentido, uma gamificação da gramática pode vir a ser um aliado no sentido de fazer perceber aos estudantes jovens, adultos e idosos como e por que as escolhas normativas foram sendo feitas. A gramática, no entanto, não é aprendida dentro de uma sistemática de aprendizagem acrítica e mecânica.

Nessa perspectiva, estudantes têm toda razão de achar que o estudo da gramática é difícil, pois não é vista como uma forma de prática social, como nos ensina Fairclough (2008, p. 91-104), que continua: "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados". E, para que a ideia sobre a importância da gramática na análise de texto fique clara, ele diz: Toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais. As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença.

Diferente de uma aula que, segundo relata Fiorin (2004, p. 09) em suas pesquisas: "consiste em responder a um questionário com perguntas que não representam nenhum desafio intelectual ao aluno e que não contribuem para o entendimento global do texto", a gamificação da gramática pode fazer com que o sujeito da aprendizagem entenda a sua língua em suas várias nuances, através de estratégias de desafios e objetivos alcançáveis através de níveis de dificuldades sempre crescentes. A proposta da gamificação da gramática prevê, como nos jogos, desenvolvimento de pensamento autônomo e perceptivo sobre as questões da língua, objetivando ampliação de repertório linguístico.

Segundo Alves, Minho e Diniz (2014), a lógica presente nos *games* tem sido usada para área de formação escolar e profissional, entre outras áreas. Ainda segundo essas autoras, o próprio Ministério da Cultura já reconhece os *games* como um produto audiovisual, apoiando o desenvolvimento de ambientes gamificados, a exemplo do *Geekgames*, uma plataforma *online* de aprendizado adaptativo que possibilita aos estudantes prepararem-se para o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), através de desafios. "Os alunos inscritos têm acesso a um diagnóstico e a um estudo personalizado que possibilitam identificar suas limitações e acompanhar os avanços nas áreas a serem avaliadas pelo ENEM" (ALVES, MINHO, DINIZ, 2014, p. 76). Sendo assim, a proposta de gamificar a gramática torna-se uma ação factível e amplamente amparada não só teóricamente, mas também institucionalmente.

A aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo, ou seja, na realidade do dia a dia profissional, escolar e social do indivíduo é compreendida como gamificação, assim, gamificar a gramática não se restringe a elaborar um *software* adaptado ao assunto. Não há necessidade de se atrelar o jogo eletrônico à gamificação, uma vez que ela está mais para o campo da ideia do que do concreto. Sendo assim, uma aula em sequência didática, em que as ações são exercídas por discentes e mediada por docentes, apresentando níveis crescentes de dificuldades e com um objetivo claro e anteriormente conhecido para o final como proposta de desafios, necessidade de esforço físico e/ou mental e, até mesmo, frustração, mesmo sendo tudo feito com o corpo, é gamificação.

Assim, é possível entender a gamificação como jogo e o jogo como uma atividade inerente do instinto natural do ser vivo de se relacionar, se divertir e se preparar para atividades mais complexas que poderão ser postas em prática futuramente, pois ela está diretamente relacionada à sociedade e à consciência humana para existir, conforme nos ensina Huizinga (1980). A experiência do jogar deve ser enriquecedora e interessante, sobrepondo-se ao resultado alcançado, uma vez que o caminho percorrido durante as horas investidas na atividade é um dos principais motivos pelo qual um jogo é iniciado, desenvolvido com engajamento e finalizado.

No entanto, a gamificação deve ser identificada não só a partir da junção dos fatores anteriormente apresentados, mas como forma de conseguir engajamento dos envolvidos em uma determinada tarefa. De acordo com Kapp (2012), o *game thinking*, ou pensamento baseado em estrutura e dinâmica dos jogos, é, provavelmente, o elemento mais importante da gamificação, responsável por converter uma atividade do cotidiano em uma atividade que agregue elementos de competição, cooperação e narrativa.

Conforme Alves, Minho e Diniz (2014), muitas ações gamificadas já estão em andamento na vida moderna. Elas citam três experiências exitosas e ressaltam que em nenhuma das experiências havia como meta uma recompensa material (financeira). Todos objetivavam, continuam elas, a construção de um bem maior, a colaboração e o

compartilhamento entre pessoas. Nos três exemplos utilizados existem características comuns que possibilitam a imersão e o engajamento das pessoas: desafio, metas, *feedback*, premiação e, principalmente, práticas colaborativas e cooperativas.

Cada uma dessas características tem um papel importante no desenvolvimento das atividades. O desafio é o elemento propulsor para motivar e engajar os jogadores, estabelecendo objetivos que devem ser alcançados a curto, médio e longo prazo, mediante as estratégias que mobilizam funções cognitivas e subjetivas. O sistema de *feedback* é fundamental para subsidiar e retroalimentar o processo de engajamento dos jogadores, informando seu percurso para alcançar os objetivos propostos.

As mensagens enviadas ao jogador têm o objetivo de redirecioná-lo no alcance dos objetivos ou motivá-lo; as pontuações e *scores* comparativos são exemplos de *feedback*. A premiação é a recompensa pela tarefa ou subtarefa realizada. Normalmente, elas são ilustradas com medalhas, 'novas vidas' ganhas, entre outras possibilidades. As práticas colaborativas e cooperativas compõem a mecânica que norteia os jogos e as ações gamificadas.

Assim, gamificar a gramática, conforme apresentado neste trabalho, é torná-la campo de aprendizagem empírica e mediada pela ideia de atividade que agregue elementos de desafios, cooperação e narrativa.

Ainda sem a possibilidade de acesso a esse instrumento, uma vez que ainda esteja no campo da ideia, uma forma de gamificar a gramática seria a mediação docente fomentando o pensamento investigativo de seus e suas estudantes no sentido de construir desafios para a elaboração de conceitos gramaticais a partir de observação da língua em funcionamento. Afinal, não foi assim que nasceram as gramáticas?

BUFF

Essa expressão muito usada por gamers indica quando alguém dá alguma ajuda para outro num jogo, o que pode se apresentar como uma magia de cura, auxílio, uma vida, aumentar a força em um personagem ou grupo. Neste texto, essa palavra representa as discussões advindas das reflexões produzidas sobre a possibilidade de um game que aborde de forma lúdica o ensino da gramática normativa potencializar essa aprendizagem e efetivamente oferecer mediação (ajuda) para essa aprendizagem.

É bem possível que diversas experiências nesse campo estejam acontecendo no dia a dia das nossas escolas e que docentes nem se deem conta de que estão gamificando a gramática. Este artigo objetiva dar um retorno e parabenizar a esses profissionais, ao mesmo tempo em que deseja que mais profissionais se engajem nessa proposta.

É bem possível também que seja disponibilizado nos próximos anos um *software* que ajude no processo de entendimento da gramática normativa, mas é sempre importante lembrar que a gamificação não se restringe ao jogo eletrônico. É uma ideia que pode ser

desenvolvida numa sala de aula, usando papel, caneta, livros e, acima de tudo, atitude investigativa fomentada e mediada por professores. Assim, novas perspectivas serão lançadas para a aprendizagem da língua, no sentido de ampliar atribuições de significados a textos orais e escritos guiados sempre por uma gramática, nem sempre a normativa, é certo, mas sempre por uma gramática!

Uma discussão a respeito de uma metodologia ativa que considere a gamificação como proposta de abordagem, notadamente, da língua na educação básica torna-se cada vez mais urgente se pensamos que metade da população mundial que tem acesso à internet usa-a para jogar. Ou seja, os jogos fazem parte da realidade dos sujeitos da aprendizagem e esse mecanismo de aprendizagem tem sido sistematicamente desconsiderado como aparato metodológico.

É certo que há ainda muito que se estudar a esse respeito, mas, diante do que já foi produzido academicamente e o que vem ainda sendo produzido, é certo afirmar que as ideias aqui propostas são produtivas, razoáveis e factíveis. Mesmo que não haja uma formação específica para professores atuarem como *gamesters*, podemos pensar que a ação do jogo e do brincar é da natureza do humano que a vem desenvolvendo desde que a humanidade deu seus primeiros passos rumo à civilidade, quiçá antes! Então, nada mais humano que acrescentar a metodologia ativa da gamificação para intensificar e deixar mais significativas as aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ARAUJO, Wagner Santos. Avatares – Da natureza mítica aos processos de avatarização orientados por procedimentos interativos, discursivos e literários: Diálogos. In: IPOTESI, Juiz de Fora, v.19, n.1, p. 1-18, jan./jun. 2015 disponível em: http://www.ufjf.br/revistaipotesi/-Avatares-19-n1.pdf. Acesso em: 25 mar 2018

BAGNO, Marcos. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (orgs). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008

FIORIN, José Luiz. Elementos de Análise do Discurso. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2004

FRANCHI, Carlos, NEGRÃO, Esmeralda Vailati e MÜLLER, Ana Lúcia. Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HUIZINGA, Joan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KAPP, Karl. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Compreender os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007

NAVARRO, Gabrielle. Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. Trabalho de conclusão de curso de especialização em mídia, orientado por Charles Nisz. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod_resource//gamificacao.pdf. Acesso em 25 mar 2018

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

STEPHENSEN, Neal. Snow Crash 1992. trad. Fábio Fernandes (Nevasca), São Paulo: Aleph, 2008

ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. Educação Gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CAPÍTULO 22

LETRAMENTO INFORMACIONAL: O QUE REPRESENTAM OS RISCOS NA INTERNET

Data de aceite: 10/01/2022

Josete Maria Zimmer
Escola Estadual Fernando Nobre
http://lattes.cnpq.br/7912728096014521

Maria de Fátima Serra Rios
Universidade Estadual do Maranhão
http://lattes.cnpq.br/9744742016051262

RESUMO: O acesso à informação, aos novos modos de aprender e de se comunicar, associados ao contato com o mundo da *Web* por parte dos adolescentes, requer das escolas a aquisição de letramento digital. Neste se inserem as atividades de formação do letramento informacional que ultrapassam as competências de uso digital. Este artigo reflete sobre a discussão dos riscos aos usuários da *Internet* na perspectiva da prevenção de situações indesejáveis. Nesse sentido, a ótica dos alunos sobre o uso da *Internet* subsidiou as ações de projetos de orientação para alunos, que estudavam no Ensino Fundamental uma escola pública de tempo integral em Cotia, município do Estado de São Paulo, Brasil. Os resultados foram obtidos por meio de sondagem diagnóstica por meio de questionário, com questões abertas e grupos focais. O projeto desenvolvido levou a reflexões necessárias sobre a função social da escola no desenvolvimento de letramento informacional. Constatou-se que o acesso à *Web* traz novas possibilidades e benefícios com novos modos de comunicação; porém, a escola possui papel preponderante em assegurar estratégias apropriadas para maximizar o seu uso, com objetivo de favorecer a redução de potenciais comportamentos de risco associados aos perigos existentes. Resultados deste estudo exploratório-descritivo, de cunho qualitativo, sugerem formação de professores e discussão na escola sobre riscos na *Internet* como uma estratégia de sustentabilidade educacional, articulando os alunos adolescentes aos valores apreciados pela sociedade e cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Informacional; letramento digital; web; prevenção de riscos.

INFORMATIONAL LITERACY: WHAT REPRESENT RISKS ON THE INTERNET

ABSTRACT: Access to information, to new ways of learning and communicating, associated with adolescents' contact with the world of the Web, requires schools to acquire digital literacy. This includes information literacy training activities that go beyond digital skills. This article reflects on the discussion of risks to Internet users from the perspective of preventing undesirable situations. In this sense, the students' perspective on the use of the Internet supported the actions of guidance projects for students who studied at a full-time public school in Cotia, a municipality in the State of São Paulo, Brazil. The results were obtained through a diagnostic survey through a questionnaire, with open questions and focus groups. The project developed led to necessary reflections on the social role of the school in the development of information literacy. It was found that access to the Web brings new possibilities and benefits with new modes of communication; however, the school has a preponderant role in ensuring appropriate strategies to maximize its

use, in order to favor the reduction of potential risk behaviors associated with existing hazards. Results of this exploratory-descriptive study, of a qualitative nature, suggest teacher training and discussion in schools about risks on the Internet as an educational sustainability strategy, linking teenage students to the values appreciated by society and citizenship.
KEYWORDS: Informative Literature; digital literacy; web; risk prevention.

INTRODUÇÃO

Grandes mudanças e transformações da sociedade apresentam inúmeros desafios: diversidade cultural, responsabilidade ética e social, globalização, instantaneidade de informações, dentre outras. Nesse cenário, é cada vez mais presente a busca por indivíduos proativos, que atuem de forma ética e segura, inclusive via *Internet*. Para isso, as instituições familiares e escolares agregam valor no desenvolvimento das pessoas, tanto para as questões de segurança em si, quanto para a percepção dos riscos a que podem estar submetidos.

O risco não existe por si só, antes depende tanto da percepção, quanto da encenação social da qual é objeto (BECK, 2008 apud BOSCO; FERREIRA, 2016, p. 236).

A definição de risco ainda não é consenso universal, entretanto, autores que estudam o tema concordam em um conceito probabilístico, relacionado ao potencial de perdas e danos, de acordo com Chamon e Chamon (2007). Assim, para efeito deste estudo, considerou-se "risco" uma probabilidade de ocorrência de perda ou dano, associada à consequência de um perigo, que por sua vez é compreendido como uma fonte, situação ou fator com potencial para provocar perdas e danos.

Para Chamon e Moraes (2011, p. 251), por exemplo,

> o risco aparece como um conceito em mutação, cuja principal matiz é a busca do controle. Os sujeitos, em indústria potencialmente perigosa, reconhecem o risco a partir da experiência do dia a dia, e o conformam segundo sua visão de mundo. Os padrões e normas não são suficientes para lhes dar todas as respostas necessárias ao tratamento das diversas situações de perigo, e a busca de respostas consensuais é premente e presente na maioria das atividades do cotidiano.

Na *Internet*, os riscos, segundo Miranda e Soromenho (2010), envolvem além dos vírus, o *cyberbullying*; a perda da privacidade; a perda de segurança física; a recepção de material pornográfico, xenofóbico ou de violência extrema; a visualização de conteúdos embaraçosos; as fraudes online; a recepção de mensagens de ofertas e outras publicidades não solicitadas; e até o aliciamento para o jogo a dinheiro *online*.

Portanto, a escola possui papel preponderante em assegurar estratégias apropriadas para maximizar o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com objetivo de favorecer a redução de potenciais comportamentos de risco associados aos perigos existentes na rede mundial de computadores. E foi nessa direção que se inseriu o trabalho que ora se apresenta neste artigo.

Como no contexto educacional não se pode estudar riscos na *Internet* sem discutir o seu uso sob a ótica dos alunos, e o que pode ser adequado ou não, foram considerados estudos de Almeida e Valente (2011); Piconez e Nakashima (1998; 2013) que defendem o acesso às TDIC na escola por meio de projetos consistentes, com objetivos claros e articulados aos temas tratados nas disciplinas. Também foi necessário agregar o estudo à formação permanente dos professores e estratégias para o conhecimento pedagógico do uso das TDIC, com ênfase no Letramento Informacional (RIOS, 2018).

METODOLOGIA

Considerando-se a vivência em projetos de pesquisa realizadas em escolas públicas com projetos de apropriação das tecnologias ao contexto escolar, o Grupo Alpha de Pesquisa (diretório do CNPq/FEUSP), ao qual as autoras estavam vinculadas, atendeu à solicitação da direção de uma escola estadual de tempo integral, que atende a faixa etária de 10 a 16 anos, ou seja, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, situada no município de Cotia, São Paulo, Brasil, para formar professores e desenvolver a cultura digital.

Dentre as atividades de formação nessa escola, as autoras deste artigo elaboraram um projeto em uma das oficinas obrigatórias no currículo do Ensino Fundamental, a Oficina Orientação de Estudos. Tal projeto foi inserido no contexto da pesquisa-ação de Rios (2018), na qual foi desenvolvido inicialmente um estudo diagnóstico, tendo como foco a caracterização de usos que alunos (adolescentes) faziam da *Internet*; e, posteriormente, as intervenções incluíram encontros semanais, em Grupos Focais (GATTI, 2005).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza “qualiquantitativa” (FAZENDA, 2015), e exploratória, considerando que esta proporciona maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito, ou mesmo, para construir hipóteses ou diretrizes para a ação. (TRIVIÑOS, 2009; GIL, 2002).

Este texto apresenta resultados da utilização de um questionário como técnica de sondagem diagnóstica, que fornece informações obtidas em números e outros elementos para a análise qualitativa (TRIVIÑOS, 2009; GIL, 2002).

Os questionários foram preenchidos de maneira a compreender os sinais, o desenvolvimento e compreensão dos riscos na *Internet*. Muitas das questões permitiram avaliar os pensamentos, sentimentos e comportamentos mais presentes sobre o uso da *internet*. As perguntas abertas possibilitaram identificar a dinâmica familiar, social e cultural que podem ser provocadoras do uso dependente e frequente da I*nternet*.

No que se refere à temática deste artigo, foi solicitado aos alunos que indicassem até três riscos que poderiam estar presentes ao utilizarem a *Internet*, em uma das questões abertas do questionário. O instrumento para a coleta de dados foi construído com o aplicativo do Google, denominado Formulário Google, sendo gerado um *link* que foi enviado aos alunos via *e-mail*, e que foi postado, também, em um *blog* da escola, para os

alunos responderem durante o segundo semestre de 2016.

Os dados foram analisados e classificados de acordo com as aproximações entre as palavras, expressões e frases apontadas pelos alunos. E as associações temáticas e conceituais resultaram na organização de cinco classes.

RESULTADOS

Com base na pesquisa-ação de Rios (2018), passa-se a discorrer sobre alguns resultados, que demonstraram a reduzida percepção pelos adolescentes dos riscos na *Internet*, o que revela indícios do letramento informacional no contexto escolar.

Dos 218 alunos da escola, 69 responderam ao questionário, o equivalente à 32% do corpo discente. A distribuição dos respondentes por ano escolar revela maior percentual de respostas no sexto ano, que representa 36% das respostas; em seguida os alunos do 9º ano, com 26%; depois os do 8º ano, com 25%, e, por fim, os do 7º ano, com 13% das respostas.

Com os 69 alunos respondentes foram totalizados 154 itens de respostas, mas três alunos afirmaram que não sabiam quais os riscos na *Internet* e outros três disseram não haver risco algum, restando 148 itens de respostas para a análise temática.

Dos 148 itens, obteve-se um total de 56 palavras, expressões ou frases distintas e na análise temática desses itens agrupou-se os 56 itens em duas categorias, a de fatores de perdas e danos e a de perdas e danos, subdivididas em cinco classes, conforme discriminam as Tabelas 1 e 2.

As classes de fatores de perdas e danos estão relacionadas ao perfil psicológico do internauta; ao conteúdo veiculado na *Internet*; e ao comportamento do aluno na *Internet*. As classes de perdas e danos se relacionam aos equipamentos ou dispositivos e à integridade do aluno (física e psicológica).

Procedendo-se na contagem das ocorrências dos itens, identificou-se que as três principais categorias de itens apontados estavam relacionadas aos fatores de perdas e danos, a saber: vírus (23%), *hackers (*16%) e conteúdos inapropriados (13%), conforme Tabela 1.

Já entre os itens classificados como perdas e danos, os eventos com maior ocorrência se relacionaram à integridade do aluno, a saber: riscos sexuais (8%), os relacionados à agressão (7%) e à segurança pessoal e patrimonial (7%), conforme Tabela 2.

O vírus foi apontado por 23% dos alunos e 2% alunos indicaram as suas consequências, em expressões relacionadas ao acesso a *sites:* "podem dar problema técnico no computador", "podem danificar o computador" e "podem dar problemas no computador".

Além do termo *"hacker"* usado por 16% dos alunos, seu conceito era percebido como um risco da *Internet* nas expressões de outros dois alunos, a saber: "invasores da sua

conta”, “invasores da sua privacidade ou pessoas que podem ver suas coisas pessoais”. Com esse entendimento, nove alunos indicaram riscos consequentes da ação invasiva de hackers e que comprometem sua integridade, como: “pegar meu número de casa”, “pegar seu e-mail”, “pegar suas coisas e postar”, “usar suas coisas”, “ver suas coisas pessoais”.

Ainda na classe dos fatores de perdas e danos no perfil psicológico do internauta identificou-se a utilização de expressões: “gente doida”, “pessoas com más intenções”, “pessoas estranhas” e “pessoas perigosas”.

Esses perfis também apontaram para perdas e danos que podem comprometer a integridade do aluno, sendo indicados por 7% dos alunos aqueles relativos à segurança física e patrimonial, a saber: ameaças, golpes, fraudes, “perder tudo”, ser roubado e até sequestro, como enfatiza um aluno “tem o risco de me sequestrar”. Tais perfis podem promover outros danos como o *bullying*, conceito incorporado por 7% dos alunos respondentes, independentemente de como expressam, seja o termo *cyberbullying, bullying* na *Internet* ou mesmo a expressão “zoar você”.

Para os adolescentes era um pouco confuso o conceito de risco. Entretanto, esses perfis de internautas, indicados como riscos na *Internet* podem gerar perdas e danos, tais como promover prejuízo à integridade na área sexual, categoria que obteve maior ocorrência dos itens nessa classe. Nota-se que 8% alunos tinham clareza de que poderiam sofrer assédio; um aluno usou a linguagem espontânea - “ser bolinado”, outros percebiam que estavam vulneráveis ao estupro, ao perigo de prostituição, ao abuso infantil.

Na classe dos fatores de perdas e danos no conteúdo veiculado na *Internet*, 10% dos alunos que apontaram itens relacionados à veracidade e autenticidade das informações, viam o acesso a *sites* piratas ou páginas falsas, apontaram as propagandas enganosas, indicaram especialmente as informações falsas, dentre elas o perfil falso, que põe em risco a comunicação e riscos à integridade pessoal.

Quanto aos conteúdos impróprios, 13% dos alunos apontaram *sites* inapropriados, *sites* não confiáveis que veiculam coisas maliciosas e impróprias para crianças e menores em geral. Houve também a indicação de um conteúdo de forma mais genérica, como “besteiras”, “coisas ruins”, “coisas feias” e “coisas que podem atrapalhar”.

Apenas 3% dos alunos indicaram alguns comportamentos pessoais como: “curiosidade para entrar em site falso”, “entrar em sites estranhos”, “exposição exagerada”, “fazer compras em sites desconhecidos”, “jogar em horas não permitidas” e “jogos perigosos”, como os “que levam à morte”.

Classe	Fatores de perdas e danos	Frequência de ocorrência
Perfil psicológico do internauta	Hackers, invasores da sua privacidade, pessoas que podem ver suas coisas pessoais, invasores de conta	16%
	Pessoas com más intenções, pessoas perigosas, pessoas estranhas, gente doida	3%
Conteúdo veiculado na *Internet*	Vírus	23%
	Conteúdo impróprio: besteiras, coisas feias, coisas ruins, sites que direcionam para besteiras, polêmica, anúncios que podem atrapalhar, sites inapropriados, sites não confiáveis, sites proibidos ou vídeos proibidos para menores, mensagens maliciosas, coisas inapropriadas, coisas indesejáveis	13%
	Conteúdo falso: informações falsas, páginas falsas, perfil falso, propagandas enganosas	10%
Comportamento do aluno na *Internet*	Compras em sites desconhecidos, curiosidade de entrar em site falso, entrar em sites estranhos	2%
	Exposição exagerada	1%
	Jogos que podem levar à morte e jogos perigosos	2%

Tabela 1 - Riscos na *Internet* para alunos do Ensino Fundamental, anos finais em uma escola pública no Estado de São Paulo, segundo as classes dos fatores de perdas e danos

Fonte: RIOS, 2018

Classe	Perdas e danos	Frequência de ocorrência
Equipamentos	Pode dar problema técnico no computador ou pode danificar o computador, pode dar problema no computador	2%
Integridade do aluno	Violência sexual: abuso infantil, sermos bolinados, assédios, estupro, ou prostituição	8%
	Agressão verbal: insultos, comentários arrogantes, cyberbullying ou "zuar você"	7%
	Segurança física: ameaças e sequestro	3%
	Segurança patrimonial: fraudes, roubos, golpes, perder tudo	4%
	Invasão da privacidade: pegar meu número de casa, pegar seu e-mail, podem postar suas coisas, usar minhas coisas ou ver coisas pessoais	6%

Tabela 2 - Riscos na *Internet* para alunos do Ensino Fundamental, anos finais em uma escola pública no Estado de São Paulo, segundo as classes de perdas e danos

Fonte: RIOS, 2018

Embora tenha sido um referencial para subsidiar o projeto de orientação na escola, foram (e são) necessários aprofundar estudos para estabelecer critérios para que os adolescentes discutam o tema em questão. Compreendeu-se com as análises realizadas que a *Internet* não é o problema. Em vez disso, o problema é o comportamento diante dela. Por isso, a formação dos adolescentes deve sempre considerar os limites sociais, éticos e

legais, com a discussão sobre as consequências dos próprios atos.

Conforme Almeida e Valente (2011), a *Internet* precisa estar inserida e integrada aos processos educacionais, agregando valor à atividade que o aluno ou o professor realiza.

Monteiro e Gomes (2009, p. 5612), lembram que:

> A *Internet* traz novas possibilidades e benefícios, nomeadamente no acesso ao conhecimento, na colaboração entre alunos e escolas, na inclusão social, entre muitos outros aspectos que poderiam ser referidos. No entanto, é necessário assegurar mecanismos e estratégias apropriados para que o uso da *Internet* por parte das crianças e adolescentes seja feito maximizando o seu potencial e minimizando a adoção de potenciais comportamentos de risco associados ao uso dela.

A proposta de intervenção pedagógica para prevenir a exposição dos riscos na *Internet* aos alunos e aos seus dispositivos deveria conter orientações precisas, um trabalho dialógico e considerar também a formação continuada dos professores quanto ao Letramento Informacional.

Desse modo, o trabalho com os adolescentes envolveu, além de discussões nos grupos focais sobre o uso da *Internet* outras ações na escola, tais como a leitura da "Cartilha Brincar, estudar e... Navegar com segurança na internet!", que está disponível na *Web* gratuitamente pela SaferNet Brasil. Vale destacar que, basicamente por meio do diálogo permanente, a SaferNet Brasil conduz as ações em busca de soluções compartilhadas com os diversos atores da Sociedade Civil, da Indústria de *Internet*, do Governo Federal, do Ministério Público Federal, do Congresso Nacional e das Autoridades Policiais. Seu objetivo é transformar a *Internet* em um ambiente ético e responsável, que permita às crianças, jovens e adultos criarem, desenvolverem e ampliarem relações sociais, conhecimentos e exercerem a plena cidadania com segurança e tranquilidade.

Com as estratégias temáticas nos grupos focais, foram trabalhadas com os adolescentes, os riscos na *Internet*, oportunidade em que eles refletiram, discutiram, desenharam e produziram em grupos resumos para postagem no *blog* da escola. Foram estabelecidas orientações sobre os riscos na *Internet* reconhecidos pelos alunos, dentre eles:

- Vírus, que provocam danos aos dispositivos, como programas que modificam a operação normal de um computador, sem permissão e conhecimento do usuário. De acordo com Feitosa, Souto e Sadock (2008), os alunos podem ser orientados para as formas de transmissão de vírus que são o compartilhamento de arquivos por meio de *e-mails,* redes sociais, jogos *onlin*e e rádio via *internet.* Para isso, deve-se indicar antivírus e ensinar o uso adequado desses programas dos dispositivos, bem como o acesso a sites confiáveis.
- Também foi abordada a questão da presença dos *hackers,* ou melhor, dos "*crackers",* que conforme Felizardo (2010), são pessoas *experts* em computadores com domínio em informática e programação; eles entendem muito sobre o

assunto, mas utilizam este conhecimento para o mal e invadem sistemas com intenção de furtar senhas, agir de forma ilegal e sem ética alguma. Quanto a esse fator, ainda há limitações para o entendimento acerca das ações preventivas no âmbito da escola, pois, no Estado de São Paulo, existe o Programa Escola Digital arquivado nas nuvens, com cadastramento de senha para toda a população da escola. Esta é uma plataforma de busca que reúne objetos e recursos digitais para apoiar os professores e os alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

- Outro tema de Letramento Informacional trabalhado com os adolescentes diz respeito aos riscos dos conteúdos falsos e impróprios; orientação da busca adequada na I*nternet*; estudo e identificação de sites confiáveis e desenvolvimento da análise crítica dos conteúdos em trabalhos escolares e nas áreas de interesse dos alunos.
- O fator de risco das pessoas mal-intencionadas, com perfil psicológico indesejável – em que se deve orientar os alunos para o cuidado ao conhecer amigos virtuais, e antes de qualquer coisa, verificar quem é a pessoa e quais amigos ela se relaciona nas redes sociais, pois uma das principais características do *Cyberbullying*, por exemplo, é o anonimato, como ressalta Felizardo (2010), e a autora ainda complementa que depois vem injúria, difamação, ameaça, calúnia e racismo.
- O fator de risco do comportamento "inocente" e descuidado dos alunos que precisam ser orientados para o cuidado com as informações pessoais, como nome, telefone, endereço e fotos. Deve-se ter atenção aos objetivos dos jogos na *Internet* e cuidar com o acesso a *sites* inadequados. É necessário orientar, também, sobre as consequências dos seus atos, como a apropriação de ideias de terceiros, por exemplo, o plágio.

CONCLUSÕES

O diagnóstico apresentado neste artigo partiu da compreensão dos alunos acerca da questão da segurança na *Internet*, especificamente aos riscos a que estão suscetíveis. A classificação obtida a partir da análise dos dados oferecidos pelos alunos se configurou como um subsídio às intervenções, a fim de que fossem adequadas às necessidades e aos conhecimentos prévios discentes.

Na representação de risco para os alunos houve indicação dos fatores que podem causar danos ou perdas (perigos) e das possíveis consequências da exposição a esses determinados fatores (riscos propriamente dito).

Fato é que a análise dos dados revelou que riscos no uso da *Internet* são percebidos pelos adolescentes respondentes da pesquisa e variam entre aspectos psicológicos de terceiros, conteúdos veiculados na *Internet* e seus próprios comportamentos. Em especial, os riscos são notados tanto em relação aos dispositivos, quanto à própria integridade

pessoal, implicando em riscos não só na *internet*, mas a partir dela e fora dela, como o caso de riscos de sequestro, e até de morte, consequente de jogos perigosos.

Por isso, vale notar que a questão merece os cuidados da escola e uma intervenção pedagógica segura e dialógica, tratando-se de adolescentes ávidos por descobertas e curiosidades, sendo uma das primeiras ações nesse sentido a de estabelecer a reflexão dos fatores que podem causar perdas e danos, a fim de tornar efetiva a intervenção.

Nessa perspectiva, foram desencadeadas ações pedagógicas na escola campo da pesquisa no intuito de promover transformações que sejam sustentáveis para os desafios que a sociedade enfrenta. Este artigo é, pois, uma contribuição que reflete na introdução do letramento informacional na escola pública com fundamento em uma educação sustentável, função social de toda escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de, & VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus. 2011.

BOSCO, E.; FERREIRA, L. **Sociedade mundial de risco: teoria, críticas e desafios. Sociologias,** Porto Alegre, ano 18, n. 42, p. 232-264, maio/ago. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/15174522-018004211. Acesso em: 11/10/2021.

CAETANO, H., MIRANDA, G. L. e SOROMENHO, G. **Comportamentos de risco na internet: um estudo realizado numa escola do ensino secundário.** Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC, v. 9, n. 2, p. 167-185. 2010.

CHAMON, E. M. Q. O., & CHAMON, M. A. **Representação social e risco: uma abordagem psicossocial.** In E. M. Q. O. Chamon (Org.). **Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar.** Rio de Janeiro: Brasport. 2007.

FAZENDA, I. C. A., TAVARES, D. E., & GODOY, H. P. G. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas: Papirus. 2015.

FEITOSA, E. L., SOUTO, E. & SADOCK, D. (2008). **Tráfego Internet não desejado: conceitos, caracterização e soluções.** Livro de Minicursos do VIII Simpósio Brasileiro em Segurança da Informação e de Sistemas Computacionais, Capítulo: 3, publicado por: SBC, pp. 91-137. Disponível em: file:///C:/Users/admin/Downloads/Minicurso_SBSEG2008_Trafego_Internet_n%C3%A3o_Desejado_Revis%C3%A3o_Final.pdf. Acesso em: 25/01/2017.

FELIZARDO, A. R. **Cyberbulling, difamação na velocidade da luz**. São Paulo: Willem Books. 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed. 2002.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Secretaria Escolar Digital**. Disponível em: https://sed.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 17/04/2017.

MONTEIRO, A., & GOMES M. J. **Comportamentos de risco na internet por parte de jovens Portugueses: um estudo exploratório.** Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 2009. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10201/1/
Anabela-MJGomes.pdf. Acesso em: 23/01/2017.

PECK, P., & SLEIMAN, C. M. **Tudo o que você precisa ouvir sobre DIREITO DIGIT@L no dia-a-dia**. São Paulo: Saraiva. 2009.

PICONEZ, S. C. B., & NAKASHIMA, R. H. **Consumption of technologies by Elementary Students: potentials of qualitative research technique. Olhar do professor.** Universidade Estadual de Ponta grossa. Depto de Métodos e Técnicas de Ensino. Ponta Grossa - PR, v.1,n. 1, jan/jul. 1998.

PICONEZ, S. C. B., NAKASHIMA, R. H. R. **Formação permanente de educadores, REA e integração dos conhecimentos.** In: Alexandra Okada. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais**. São Luis: EDUEMA, p. 279-293. 2013.

RIOS, M. de F. S. **Letramento digital no ensino fundamental: a intencionalidade educativa de seu design pedagógico.** 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

SAFERNET BRASIL. **Protegendo os Direitos Humanos na Sociedade da Informação**. 2016. Disponível em http://www.safernet.org.br/site/institucional. Acesso em: 23/01/2017.

TRIVIÑOS, A. N. DA S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas. 2009.

CAPÍTULO 23

LUDICIDADE NA SALA DE AULA: SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM UTILIZANDO JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Data de aceite: 10/01/2022

Juscilene Andreia de Oliveira
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. – UFMT e graduada em Ciências Contábeis pela Universidade de Cuiabá MT, pós-graduação em Educação Infantil pela FAEL, Professora da Educação Infantil I e Técnica de Desenvolvimento Infantil na Prefeitura Municipal de Cuiabá- SME
http://lattes.cnpq.br/4882598533162462

Gilmar Dias
Matemático, Tecnólogo em Processos Gerenciais, Pedagogo pela UFPR, Boqueirão, Mestre em Educação, Especialista em Educação a Distância, Especialista em Adm. Financeira e Informatização e professor do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação da FAEL
http://lattes.cnpq.br/1880389197804048

RESUMO: O presente artigo pretende abordar a importância da ludicidade, para a superação das dificuldades de aprendizagem na educação infantil sendo este um desafio constante a ser enfrentado pela educação formal. Pesquisamos como os jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir com a professora regular da sala, através de Projeto inovador, para superação das dificuldades de aprendizagem do conteúdo de somar e subtrair. Assim, como objetivo, visa sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos e promover a participação da professora regente na realização de jogos, brinquedos e brincadeiras, assim compreender os benefícios que o lúdico pode proporcionar a aprendizagens das crianças em sala de aula. Ressalta a necessidade de novas práticas pedagógicas na escola e aos educadores, e que esses, comprometidos com a formação de indivíduos, sejam capazes de desenvolver, de forma contínua, mecanismos e ações eficazes para a formação inicial dos alunos, dando-lhes mais autonomia no pensar, ensinando-lhes a expressar suas próprias ideias e opiniões, construindo sua visão sobre o mundo em que ele está inserido. A revisão da bibliografia proporcionou referências teóricas para as discussões acerca do tema, contribuindo para a análise dos dados, coletados através de pesquisa de campo.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem; Jogos; Brinquedos E Brincadeiras; Educação Infantil.

LUDICITY IN THE CLASSROOM: OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES USING GAMES, TOYS AND PLAY

ABSTRACT: This article aims to address the importance of playfulness, to overcome learning difficulties in early childhood education, which is a constant challenge to be faced by formal education. We researched how games, toys and games can contribute to the regular classroom teacher, through an innovative project, to overcome the learning difficulties of adding and subtracting content. Thus, as an objective, it aims to solve the difficulties presented by the students and promote the participation of the regent teacher in the realization of games, toys

and games, thus understanding the benefits that playfulness can provide to children's learning in the classroom. It emphasizes the need for new pedagogical practices in schools and educators, and that these, committed to the training of individuals, are able to continuously develop effective mechanisms and actions for the initial training of students, giving them more autonomy in the thinking, teaching them to express their own ideas and opinions, building their vision of the world in which they are inserted. The literature review provided theoretical references for discussions on the topic, contributing to the analysis of data collected through field research.
KEYWORDS: Learning Disabilities; Games; Toys and Pranks; Child education.

1 I INTRODUÇÃO

A educação é um processo amplo e complexo, que abrange diversos sujeitos em diferentes modalidades de aprendizagem, distinguidos pelo jeito de aprender.

Essa pesquisa buscou entender como o lúdico pode ser um facilitador na aprendizagem de crianças de 5 anos e sua não utilização pode ser a causa do crescimento do número de alunos que ao saírem da educação infantil apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente sem o domínio das quatro operações matemática, as crianças estão matriculados em uma turma de educação infantil II.

A pesquisa tipo estudo de caso possibilitou acompanhar as atividades docentes e os avanços dos alunos, no intuito de confrontar teoria e prática no âmbito escolar. Estruturei minha investigação na sala de aula, com vinte e cinco alunos, sendo que desse total 10 alunos apresentaram defasagem na alfabetização.

Neste sentido, a investigação proposta neste estudo consiste em identificar e detectar se as ações das práticas educativas, sobre ludicidade, cuja finalidade é superar as dificuldades apresentadas pelos alunos e adequar seus conhecimentos ao ano escolar em que estão matriculados, terão resultado satisfatório, onde todos os alunos atingirão as metas propostas.

Essa pesquisa se ateve sobre como os jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir com a professora regular na solução de problemas de alfabetização de alunos participantes de do projeto sobre ludicidade de uma escola municipal de educação infantil

O objetivo dessa pesquisa foi o desenvolver novas práticas pedagógicas para a superação das dificuldades de aprendizagem, através de ações responsáveis e coerentes que contribuam para a construção do sucesso escolar de um grupo de dez alunos com dificuldades de aprendizagem e propor soluções para esse fenômeno.

Essa pesquisa se mostrou relevante pelo fato de considerar fundamental ao professor a diversidade cultural dos alunos como ponto de partida para o trabalho educativo, no sentido de valorização do conhecimento por ele trazido e da capacidade de aprendizagem de cada um.

2 | ALGUMAS ABORDAGENS SOBRE O BRINCAR

O brincar vem sendo discutido a partir de abordagens culturais que analisam o jogo como expressão de cultura especificamente infantil, abordagem psicológica que vê o jogo como forma de compreender melhor o funcionamento das emoções e das personalidades das pessoas. E a abordagem educacional estuda as contribuições do jogo para educação, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Além de transmitir conteúdos, impor regras, ajustar as crianças a lei da escola, é preciso antes saber quem é o aluno, de onde vem? Qual o seu ritmo, seu estilo, suas crenças, seus valores, seus hábitos e quais suas necessidades e crenças.

Segundo os PCNs: "Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta." (BRASIL, 1997, p. 38).

O educador deve procurar da melhor forma possível, contextualizando as disciplinas com a vivência e cultura de cada criança, ajustando o educando com os demais alunos, a rotina da escola deve antes de tudo procurar ir de encontro aos hábitos e costumes dos seus alunos para melhor aproveitamento do processo ensino aprendizagem.

Kishimoto (1996) aponta as brincadeiras como processo assimilativo, que caracteriza conduta livre, prazerosa, espontânea, meio através do qual a criança expressa sua vontade. A manifestação da conduta lúdica demonstra o nível dos estágios do desenvolvimento cognitivo, além de construir conhecimentos. Quando queremos saber alguma informação sobre a criança é só entrar no seu mundo, mas para isso é preciso entrar na brincadeira de forma alegre e livre dos preconceitos do adulto. A criança se socializa, fala, comunica, cria, age e pensa brincando, elas gostam das aulas quando tem a possibilidade de brincar, o horário do intervalo é como algo sagrada para criança, o tocar dos sinos é como se fosse música aos seus ouvidos saem correndo numa louca vertigem que só a liberdade pode proporcionar.

Kishimoto acrescenta o entendimento de Caillois (1958) que introduz novos elementos característico do jogo: o seu caráter improdutivo e a incerteza. O jogo, nessa perspectiva: "[...] não cria nem bens, nem riquezas, é uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe" (1996, p.24).

A criança ao brincar não espera nada a não a pura e simples diversão, quando perguntamos para uma criança "como foi a aula hoje", se teve a presença do lúdico a resposta será " a aula hoje foi muito divertida", muitas vezes só com a presença de simples manuseio com balões seja para proporcionar a brincadeira, ou como atividades dirigidas.

3 I SUPERAR AS DIFICULDADES É RESPONSABILIDADE DE TODOS

Uma das questões que vem sendo foco de estudiosos e educadores, está em atender as crianças para que não sejam diagnosticadas precocemente como crianças com "problemas mentais leves", por apresentarem "problemas emocionais", "distúrbios" ou "dificuldade de aprendizagem", levando muitos alunos ao fracasso escolar.

É na escola que se cria expectativa sociais e quando uma criança não apresenta os resultados cognitivos esperados em sua maioria ela já é tachada de crianças com déficits intelectuais reais que se confunde com crianças que veem de ambiente sócio-econômico desprivilegiado, causando problema educacionais e, consequentemente, caracterizando a deficiência mental leve.

A diferença entre deficiência mental leve e fracasso escolar vem sendo questionada, por não se chegar a um consenso sobre ambas as dificuldades e quando é uma e não outra. Antes mesmo de sofrerem um intervenção pedagógicas muitas crianças são colocadas em salas de apoio, ou sala de superação, sem ao menos ter a chance de trabalho de forma diferenciado, como a utilização de jogos por exemplo.

Os espaços educacionais precisam ser pensados e vistos de modo que favoreça a ludicidade no seu dia a dia, isso conforme Andrade está distante da realidade das escolas públicas, que segundo Andrade:

> Ao analisarmos a forma como o brincar vem sendo tratado nas práticas educacionais em geral e na Educação Infantil, identificamos questões que apontam para a idéia de que as instituições educacionais organizam as suas rotinas de modo a impedir ou restringir a manifestação lúdica.[...] (2011, p.15)

Por estes motivos de ausência de ludicidade na educação infantil da escola pesquisada, este texto se não surtir efeitos imediatos, vai fazer com que os profissionais possam refletir sobre sua prática docente.

A escola não vem cumprindo com o seu papel que é de adaptar, ajustar os alunos a sociedade criando possibilidades de socialização no seu interior, respeitando a diversidade existente tanto diversidade de raças, linguística e cultural. Num passado as pessoas eram taxadas conforme sua capacidade imediata, aquelas que conseguiam se destacar tinha o dom, muitos alunos eram visto como com problemas de aprendizagem ou até não tinha dom para os estudos como explica Magda Soares:

> A função da escola, segundo a ***ideologia do dom***, seria pois, a de ***adaptar***, ***ajustar*** os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeita-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição. (1997, p.16)

Hoje isso tudo vem sendo muito debatido e discutido, mas em outros tempos a

escola não via a possibilidade de ser ela a responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno. Ou que ela também deveria agir de modo a contribuir para sua integração na escola, hoje diferente do passado é levado em conta o tempo do aluno, sua história de vida, assim agir de modo a facilitar e ser também responsável pela alfabetização e progresso contínuo dos educandos.

Alguns trabalho ao se referir aos rótulos que muitas crianças recebem diante de suas dificuldades na aprendizagem, Kishimoto faz uma importante observação:

> [...] Os testes não descobrem nunca a natureza do atraso, nem permitem interpretá-lo em absoluto; apenas dão a ilusão de uma causa de atraso. Portanto, não podem proporcionar uma base para decidir que métodos devem ser usados com diferentes crianças ou grupo de crianças para superar as suas deficiências intelectuais. Inversamente a pretensão de que os testes estudam fatores permanentes e, portanto, permitem prognóstico válidos significa que os métodos dos testes difundem a idéia da inevitabilidade do atraso intelectual e impedem, assim o desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados e com base científica para crianças atrasadas [...]. (2006, p. 91).

A imprecisão dos testes psicológico, levam a erros de julgamentos, na escola pública, em sua maioria as crianças provêm de ambientes pobres de estímulos, cognitivos, ninguém conversa com eles nem estimula seu raciocínio. Textos, livros, jornais e revistas são praticamente ausentes no seu cotidiano. O professor na maior parte das vezes dedica sempre a preparar seus alunos para satisfazer os comportamentos sociais e acadêmicos socialmente aceitos.

O conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não simplesmente registradora.

Prover condições que estimulem o desenvolvimento implica que o professor conheça as capacidades de seus alunos e elabore as atividades a partir dessas informações que segundo Kishimoto:

> Devido à complexidade da inter-relação que envolve os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o mediador deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo, de afeto e de confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia. Um clima sócio-afetivo tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, descobrindo, inventando e construindo, enfim seu conhecimento. (2006, p. 95)

O professor deve respeitar o interesse do aluno e planejar suas aulas a partir do interesses das crianças, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento.

4 I METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

O presente artigo utilizou-se de pesquisa do tipo Estudo de Caso, com uma revisão

da bibliografia referente ao tema e com aplicação de instrumentos de coleta de dados como entrevista, questionário e observação *in loco*. Os dados foram coletados utilizando-se técnicas características da pesquisa qualitativa. A pesquisa de campo realizou-se em uma escola pública municipal que se localiza Cuiabá/MT. Esta atende alunos da Educação Infantil e 1º Ciclo do ensino fundamental.

O método conhecido como estudo de caso vem ganhando cada vez mais espaço no contexto educacional. Trata se de um método que tem como objetivo tornar público conhecimentos acerca de casos isolados.

Para isso, essa pesquisa foi do tipo estudo de caso. Conforme Vieira: "O estudo de caso parte de um levantamento geral das condições e realidades específicas que se apresentam ao pesquisador, quando ele se coloca diante do objeto de pesquisa". (2012, p. 28)

Acompanhamento sistemático de um caso individual, propõe geração de novas teorias na maioria das vezes. A partir da compreensão de um caso específico tira-se conclusões válidas para casos semelhantes. O estudo de caso, se faz necessário para assim explicar os motivos que se pode encaixar o lúdico nas aulas da sala pesquisada como um interessante facilitador para melhorar o nível de aprendizagem das crianças de 5 anos ao saírem da educação infantil rumo as séries iniciais do ensino fundamental. Vieira resume que: "O objeto do estudo de caso, por seu turno, é a análise profunda de uma unidade de estudo. Visa o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular [...]" (2012, p.28)

Foram utilizados instrumentos de coleta de dados como entrevistas, questionários, e observação *In Loco*. Os dados foram coletados também mediante análise de documentos, utilizando-se técnicas características da pesquisa qualitativa. Foi feita uma análise qualitativa dos dados coletados, mantendo o foco às informações individuais da professora regente, que faz um período de sondagem para saber o nível de aprendizagem de cada aluno e também foi realizada observações durante as aulas.

Sobre a técnica de observação Vieira:

> Assim sendo, a etnografia consiste no método de estudos e de observações voltado para a análise de grupos sociais. Para isso, utiliza-se de levantamentos de dados e de observações acerca das características gerais e específicas do grupo, permitindo comparações. Os estudos etnográficos valem-se, também, das informações contidas em publicações censitárias e das pesquisas de campo, além de vastas consultas aos materiais bibliográficos. (2012 p. 46)

Assim obter uma descrição densa, mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas ou crianças no caso a sala de aula, foco da pesquisa fazendo os significado das perspectivas imediatas do que os alunos já sabem e de como aprendem.

Na entrevista, Vieira (2012) objetivo é extrair informações dos entrevistados para que possa, assim, ser considerado fontes dos dados obtidos. A entrevista poderá ser por

quatro formas: Face a face; em grupos; por telefone e por correspondência.

Os questionários, entrevistas e as observações in loco foram aplicados à professora regente da sala de aula pesquisada, e terão como base sua concepção sobre o que pensa do lúdico como proposta de intermediação para superação das dificuldades na aprendizagem. Também foi aplicado um questionário, entrevista e observação in loco para alguns pais.

Para entender como pensam e seus pontos de vista com relação ao nível de aprendizagem das crianças, foram pesquisados as coordenadoras pedagógicas e a diretora da escola para que seus pontos de vista possam trazer melhor embasamento e importância na aplicação do projeto na obtenção de bom resultado para a pesquisa em questão. Foram pesquisados o professor regente e também alguns alunos.

O método de análise dos dados coletados foi o dialético, Vieira (2012) sintetiza que a análise de dados em pesquisa qualitativa identifica etapa importante que o pesquisador ira seguir tais como redução de dados, isso servirá para não desperdício de tempo e facilitando a compreensão da proposta a ser trabalhada para melhor aproveitamento dos dados essenciais a pesquisa.

Com isso, podemos perceber que, o método dialético, é o que melhor se encaixa para essa proposta de pesquisa, por permitir, uma análise mais completa e humana dos dados que foram coletados.

5 | ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.B.), Ministro Marcos Freire em Cuiabá/MT.

Esta Escola oferece Educação Infantil e 1º Ciclo ensino fundamental e atende aproximadamente 800 alunos, distribuídos em 34 classes, nos turnos matutino e vespertino. Muitos profissionais colaboram para o seu funcionamento: diretor, e duas coordenadoras pedagógica e professoras pedagogas, além de dois professores de Artes e dois professores de Educação Física. Para área de Educação Infantil os professores tem especialização em Educação Infantil. Também atua na Escola uma professora multifuncional e duas professoras de apoio, para atender as crianças com dificuldade de aprendizagem, a multifuncional que trabalha com alunos com necessidades educativas especiais. Além dos técnicos existem também na escola 11 Cuidadora de Alunos especiais, esses pessoas acompanham as crianças com necessidades especiais.

O primeiro contato com essa turma deu-se no início do 1º Bimestre, quando a professora, já preocupada com os resultados após as avaliações diagnósticas de início do ano do 1º bimestre, A professora fez avaliação individualizada, com as crianças juntamente com a profissional multifuncional e também pelos relatórios de observação diária e individualizada dos mesmos, constatou que umas 10 crianças apresentava problemas vinculados à alfabetização. Ou seja, ao saírem da Educação Infantil, elas não estavam

aptas para seguir no ensino fundamental.

Com esse enfoque, a Escola sentiu a necessidade de se propor o Projeto jogos, brinquedos e brincadeiras, aonde durante duas horas/aula semanais, sendo uma horas/aula as segundas-feiras e uma horas/aula as terças-feiras. a A professora multifuncional vem até a sala da professora regular e leva os 10 alunos com dificuldade para outra sala, que é a sala da multifuncional trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais. No segundo dia é proposto a aulas de uma hora com os jogos, para todos os alunos da sala.

De acordo com o Projeto político-pedagógico da escola pesquisada: "A ludicidade deve fazer parte da programação diária dos docentes em formas musicais, histórias, filmes, jogos e brincadeiras nos trabalhos com educação infantil da escola". (EMEB, 2016, p. 25).

Para a referida pesquisa, usaram-se três instrumentos diferentes: a entrevista e o questionário para a professora e a observação *in loco*. A entrevista realizou-se com a professora usando somente o diálogo, por meio de uma conversa informal. O questionário foi elaborado na perspectiva de investigar os comportamentos, características e o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos com dificuldades. No mesmo sentido, fez-se uma observação *in loco*, observando a professora e os alunos, em duas visitas semanais, totalizando o período de seis horas, no turno vespertino.

A sala analisada pertence a Educação Infantil II. A turma tem vinte e cinco alunos, com idades de 5 (cinco) anos. Essa classe é muito heterogênea no conhecimento e no comportamento: enquanto há alunos que sabem muito, há alunos com muitas dificuldades que precisam constantemente de uma atenção especial; enquanto há alunos quietos, há outros barulhentos demais.

A primeira observação da classe foi realizada num dia de aula regular: os alunos aguardam o início das aulas no pátio da escola. Ao soar o sinal, eles esperam a professora em fila, na quadra onde é feita a acolhida com a orientação do diretor e coordenadoras de alunos. Os professores vão chegando e se colocam em frente as filas com seus alunos, após acolhida e oração proferido pela equipe gestora, cada professora vai caminhando em direção as salas seguidos pelos seus alunos.

Alguns alunos estão inquietos, conversam sem parar, resistem em ocupar seus lugares e levantam alguns questionamentos sobre onde devem sentar-se, o horário da Educação Física que terão naquele dia, e quanto à ausência de um colega etc. Após todos sentarem-se e as devidas explicações, os alunos realizam as atividades de rotina: eles permanecem conversando por algum tempo, logo eles saem para pegar 0 1º lanche, a Educação Infantil recebe dois lanches, um ao entrar pela manhã 7:15 e outro ás 8:30, após lanche eles colocam os cadernos na mesa da professora, ela vai colando atividades xerocadas nos cadernos, chama seus alunos que enquanto ela faz a colagem, conversam, correm, falam, brigam e gritam, a professora continua seu trabalho de colagem tranquilamente, não se incomodando com o barulho a algazarra causada pela falta do que

fazer das crianças.

Em seguida a professora explica como devem fazer a atividades coladas no caderno de sala, alguns entendem, outros continuam sentados, mas não fazem, outros falam: - professora não sei como fazer, ela briga e manda que faça, “que preguiça menino”, senta e vai fazer, senão você fica sem recreio. Quem consegue fazer as atividades tenta ajudar aqueles que não consegue, mas este logo desistia, a professora continua em seu lugar cobrando que todos terminem, em seguida e faz novas colagem no cadernos, a próxima atividade é de pintura de algum desenho animado, as crianças tem dúvida sobre de que cor pintar o Mikei, então ela explica que cada um deve escolher a cor que mais gostam.

As crianças começam com alvoroço de novo, tem crianças rolando no chão, outras brincam com brinquedos trazidos de casa, outras comem seus lanches e outras se juntam no fundo da sala para brincar. A professora grita com eles, mas fazem de conta que ninguém disse nada, a professora se irrita, grita, gesticula e nada das crianças ouvirem. Toca o sino para o 2º lanche do dia, a professora manda que façam fila para buscar o lanche, alguns entram na fila e outros continuam sentados, pegam seus lanches trazidos de casa e comem, ali mesmo nos seus lugares, os outros vão em fila pegar o lanche, ai voltam para sala com os pratos de comida na mão, entram na sala e se sentam nas suas mesas, terminados de comer levam os pratos para cozinha, permanecem ali na sala em meia a bagunça, esperando tocar o sino para saírem para o recreio. Soa o sino todos saem na maior algazarra e alegria, correndo mais que podem para brincar no recreio.

Após recreio é dia da televisão, a professora coloca um desenho, muitas crianças diz que já assistiu aquele desenho, elas se sentam no chão e ficam apenas alguns minutos assistindo, como a maioria já viu, logo se dispersão, começam a conversar de outros assuntos, enquanto isso a professora corrigi os cadernos e cola novas atividades, a certa altura na sala, o barulho já se ouve nos corredores, a professora ameaça dizendo que vai desligar a televisão, as crianças nem ligam, eles pedem a ela que troque o desenho, mas ela diz que não tem outro e que da próxima vez trará outros desenhos.

A sala em análise não demonstra disciplina, as crianças ficam muito tempo sem ter o que fazer, a professora não tem domínio sobre os alunos, muitos alunos fazem bagunça por não terem o que fazer, muitas das crianças trazem brinquedos de casa e ficam por ali pela sala, eles dizem não saber fazer alguma atividade e acabam passando o dia de aula, 4 horas com suas dúvidas, no final fecham os cadernos e vão para casa sem ter completado a lição, em muitos cadernos a professora faz a correção e fecha o caderno, no outro dia a cena se repete.

Numa quarta-feira é dia de aula de Educação Física, segue a rotina, acolhida na quadra em seguida os alunos seguem a professora até suas salas. Neste dia a professora regente, fica na sala dos professores fazendo o planejamento de aula da semana ”hora atividade”, todos os professores tem um dia de “hora atividade” durante a semana, eles planejam nesse dia o que vão aplicar durante a semana e também neste dia recebem pais

de alunos para conversarem, aqueles pais que queiram falar sobre seus filhos.

A professora de quarta já entra e falam com eles e eles a ouvem, ela manda que sentem cada um em lugares de livre escolha, então entram e sentam nos lugares de sempre. Ela manda que não tirem os caderno das mochilas, por que não vão precisar de cadernos nesta aula. Ela distribui um pedaços de cabo de vassoura para fazer som, as crianças sentam-se em circulo no chão e a professora ensina como cada um deve proceder, esses alunos nem parece os mesmos da professora regente, nesta aula elas ouvem os comando, tem bom comportamentos, ficam concentrados. Nesta aula eles tem participação ativa, embora seja para todos seguir os toque feito pela professora, existem a liberdade e autonomia, onde cada um produz o som a sua maneira, eles tem a oportunidade de sair do convencional, a sula segue uma rotina divertida com material manipulável, ao mesmo tempo em círculos eles olham cada um, conversam sobre os instrumentos e dão muitas risadas quando alguém erra a batida do instrumento feito de cabo de vassoura.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

> “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato das crianças desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais”. (BRASIL, 1998, p.22)

Ao estarem em contato com uma aula de acordo com suas necessidades e capacidades, que são aulas como esta de Artes, onde a professora guardou os cadernos e propôs uma aula diferenciada, como se fossem brincar, ficaram em posição circular, produzindo sons com cabos de vassoura cortadinhos em pequenos pedaços, as crianças entraram em contato com seu mundo, o lúdico tem o potencial de causar interesse e entusiasmo nas crianças, nessa aula, pude perceber seus entusiasmo, até por parte daqueles mais agitados e briguentos.

Após essa atividade ela pede que voltem para seus lugares, mas que fiquem sentados em silêncio, eles obedecem, estão felizes, concentrados, ela distribui folhas para que eles pintem um desenho com instrumentos musicais.

Os relatos da professora enfatizam sua trajetória desde o início do ano nesta sala, em como, nas primeiras semanas de aula se sentiu desestimulada ao encontrar na classe crianças de níveis muito diferentes que era preciso atender simultaneamente, e que, para poder atender com sucesso essas crianças com dificuldades, apesar das dificuldades enfrentadas ela não mencionou nenhuma modificação nas estratégias de suas aulas.

Com esta sondagem, a professora relata que os alunos se encontram assim: 10 alunos conhecem as letras do alfabeto, mas não conhecem os valores sonoros (pré-silábico), 2 alunos são silábico com valor sonoro. Não tem familiaridade com os números,

para elas as expressões numéricas não têm significados. Diante deste resultado, é possível notar quanto os alunos avançaram e o quanto são capazes de perceber seus próprios avanços.

Os relatos mostram que a professora está encontrando algumas dificuldades sim, principalmente quando, na ânsia de fazer o seu trabalho, não se consegue o resultado esperado tão rápido. Reafirma essas declarações no questionário, e revela que com esta sala ela tem enfrentado um turbilhão de emoções: euforia, cansaço, frustração, conquistas, alegria, descobertas, dificuldades, enfim, mas os avanços na aprendizagem dos alunos e seu recente entendimento sobre como eles aprendem, o que pensam e do que precisam para seu aprendizado, estão enriquecendo sua prática pedagógica e oportunizando o seu crescimento profissional.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem não é feita de certezas, mas de inquietações, de crises e dúvidas que nos projetam às novas descobertas.

A qualidade da educação não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta de todos os profissionais para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução.

É necessário que os profissionais estejam comprometidos, disponham de tempo, vontade e de recursos para trabalhar. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tem um bom potencial para trabalhar com crianças, elas gostam muito, interagem, se comunicam e aprendem os conteúdos, porque tomam conhecimento dos conceitos, na alfabetização o profissional precisa deixar as crianças entenderem os conceitos seja de matemática, português, história ou geografia. As brincadeiras também por agir cognitivamente, emocionalmente faz com que a criança tenha autonomia e entenda e aprenda por si mesmas.

Nas brincadeiras elas tem o domínio da linguagem simbólica, brincando a criança se apropria de elementos da realidade imediata de tal forma a lhe atribuir novos significados, isso ocorre por meio da imaginação e imitação da realidade.

Com essa pesquisa, podemos concluir que, na atuação do professor é necessário que seja incorporado como característica essencial, a atenção especial para cada sujeito. Observando atentamente os processos de ensino-aprendizagem identificamos sua evolução ou ainda algumas dificuldades presentes. Quer também, não existem respostas prontas ou receitas para educar, e sim reflexões e ações que possibilitam pensar em melhores caminhos para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acessado em: 11/02/2017.

______ LDB, **Lei 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acessado em: 23/01/2017.

______. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf . Acessado em: 28/02/2017.

BROUGÊRE, Gilles, **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Wajskop, Gisele, São Paulo: Cortez, 1995. In: FREIRE Andrade Daniela Barros da Silva , **Pedagogia da infância educação e ludicidade**. Cuiabá: UFMT, 2011.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

EMEB Ministro Marcos Freire. **Projeto político-pedagógico - PPP.** Cuiabá-MT, 2016.

ESTEVE. José M. A Terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004. *In:* GIROTO, Juliana. **O Psicopedagogo institucional:** novas atitudes para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Projeto de pesquisa, FAEL, 2015.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001. *In:* GIROTO, Juliana. **O Psicopedagogo institucional:** novas atitudes para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Projeto de pesquisa, FAEL, 2015.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko, **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997.

VIEIRA, Jóse Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Fael, 2012.

CAPÍTULO 24

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INCENTIVO À LEITURA EM CRIANÇAS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 10/01/2022

Suelma Cláudia de Paiva Silva
Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol- Unades Faculdade de pós-graduaçao e extensões universitarias. Assunção- Paraguay. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG)

RESUMO: O presente estudo suscita questões a respeito das estratégias pedagógicas para incentivar a leitura em crianças do Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Caldas Novas, Goiás, Brasil. A base teórica se pautou nos pensamentos, ideias e reflexões de autores que abordam o tema ressaltando a compreensão das relações dos processos educacionais de aprendizagem e desenvolvimento, compreensão esta que se afirma na subjetividade da pessoa humana em compreender os erros cometidos como aprendizagem futura. O objetivo deste estudo centrou-se em investigar as estratégias pedagógicas direcionadas ao incentivo da leitura para crianças de cinco anos de idade do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Zenilda Maria Lopes, em Caldas Novas, Goiás embasado nos aspectos dos contextos legais e das ações dos professores ao aplicarem estratégias de leitura. A pesquisa concluiu, a partir da análise dos dados, que muitos professores hesitam em utilizar estratégias enriquecedoras para instigar o prazer da leitura em crianças de cinco anos. Desta forma, o estudo evidenciou que um número pouco significativo de professores faz uso da leitura de gêneros variados com frequência embora todos os entrevistados tenham a certeza da importância desta leitura nos anos iniciais. Nota-se que mesmo não fazendo uso frequente da leitura na educação infantil, os entrevistados foram unânimes em afirmar que a criança, ao estar em contato com a leitura de histórias, desenvolve oralidade, imaginação, criatividade e principalmente o gosto pela leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias Pedagógicas. Incentivo. Leitura. Crianças. Professor.

ABSTRACT: This study raises questions about pedagogical strategies to encourage reading in children at the Municipal Center for Child Education in the city of Caldas Novas, Goiás, Brazil. The theoretical basis was based on the thoughts, ideas and reflections of authors who address the topic, emphasizing the understanding of the relationships of the educational processes of learning and development, an understanding that asserts itself in the subjectivity of the human person in understanding the mistakes made as future learning. The aim of this study was to investigate the pedagogical strategies aimed at encouraging reading for five-year-old children at the Teacher Zenilda Maria Lopes Municipal Child Education Center in Caldas Novas, Goiás, based on aspects of legal contexts and actions of the teachers when applying reading strategies. Based on data analysis, the research concluded that many teachers hesitate to use enriching strategies to instigate the pleasure of reading in five-year-old children. Thus, the study showed that a small number of teachers frequently use reading of varied genres, although all interviewees are sure of the importance of this

reading in the early years. It is noted that even not making frequent use of reading in early childhood education, respondents were unanimous in stating that the child, when in contact with reading stories, develops orality, imagination, creativity and especially a taste for reading.
KEYWORDS: Pedagogical Strategies. Incentive. Reading. Kids. Teacher**.**

1 I INTRODUÇÃO

Na sala de aula, o professor pode estimular o hábito de ler, desenvolvendo atividades positivas em relação aos livros, criando material agradável e funcional que atenda aos interesses das crianças de cinco anos e que frequentam o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Zenilda Maria Lopes, e incentivar o gosto pela leitura.

Baseado no fato de que se o ambiente de leitura não é favorável em casa, deve ser na escola onde o professor deve estimular o uso de materiais que sejam interessantes, atraentes, variados tanto nos tópicos quanto nos conteúdos. As atividades lúdicas seriam uma ótima opção, pois, através do lúdico é possível alcançar o prazer em ler, em especial, para as crianças de cinco anos de idade onde atividades como jogar e brincar são muito importantes, assim, essas ferramentas são estratégias constantes para resolver problemas e aprender fatos novos em um universo de possibilidades e que abranjam tanto o desenvolvimento motor quanto o cognitivo.

No presente estudo aplicou-se um questionário com perguntas abertas para seis professoras que trabalham com crianças na faixa etária de cinco anos, além da observação não participante. Desta forma, interconectados em um processo histórico e contínuo procurou-se investigar que tipos de estratégias pedagógicas e metodológicas as professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Zenilda Maria Lopes na cidade de Caldas Novas, Go, Brasil, utilizam para trabalhar o momento da leitura com seus alunos.

Este estudo partiu da necessidade de se repensar acerca da leitura na educação infantil reconhecendo o quanto é importante que esta seja inserida nos anos iniciais para incentivo e criação de elementos coesos e significativos para bem desenvolvê-la. Desta forma, a aprendizagem da leitura é a base da escolaridade, já que é um dos instrumentos que servem para apropriar novos conhecimentos e experiências. A ideia desta investigação surge graças à observação feita no CMEI Professora Zenilda Maria Lopes, com crianças de 5 anos de idade e professoras da dita instituição, uma vez que há uma falha das estratégias utilizadas para fomentar a leitura, o que impede que a criança se sinta motivada nas atividades que se referem a esta habilidade. Outro fator relevante é a participação da família no processo de aprendizagem da leitura nesta fase. A família que deveria ser a maior incentivadora da prática leitora é a que menos o faz, pois, seus membros estão fechados em sua rotina diária em que a leitura não faz parte, desta forma, as crianças não veem os leitores em suas próprias casas, ou seja, não existe esse precedente no ambiente

familiar.

Diante desta realidade, a questão problematizadora deste estudo é: Quais estratégias pedagógicas e metodológicas as professoras utilizam para incentivar a leitura voltada para crianças de 5 anos de idade? Assim, este estudo tem como objetivo investigar as estratégias pedagógicas e metodológicas que as professoras utilizam para incentivar a leitura em crianças de 5 anos de idade, do CMEI Professora Zenilda Maria Lopes. Têm-se como objetivos específicos: Analisar, sob o viés dos autores pesquisados, o processo de inteiração entre o leitor e o texto; observar os interesses literários das crianças pela literatura fornecida; sensibilizar os professores sobre a importância da leitura em crianças de 5 anos.

2 | PERSPECTIVAS CONSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As perspectivas atuais acerca do cenário educacional nacional incluindo a primeira infância, têm sido alvo de prioridades pelo governo, por órgãos internacionais e por organizações não governamentais, este fato vem aumentando em todo o mundo. Em detrimento da primeira Constituição, nos dias de hoje, a Educação Infantil, que compreende o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, o que comprova que estas crianças têm é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica (BUJES, 2001).

O autor supradito afirma que vários estudos feitos por volta de 1980 indicaram a essencialidade do ensino direcionado às crianças com 6 anos de idade sendo considerada uma idade apropriada ao desenvolvimento cognitivo, da personalidade e das inteligências. Até o ano de 1988 a criança com idade inferior a 7 anos não possuía acesso ao ensino no Brasil. Desta forma, conforme salienta o autor, a nova constituição traz uma ótica significativa voltando seus olhares para a Educação Infantil tratando a mesma como Direito da criança, onde a família teria o ensino de seus filhos como opção e o Estado como dever de ofertar educação de qualidade nessa etapa de ensino. Nesse momento há uma releitura da educação, onde a etapa da educação infantil deixa de ser vista unicamente como assistencialista passando a integrar a política Nacional de Educação.

A nova política educacional inseridas no artigo 205 da Carta Política de 1988, trouxeram vieses compartilhados com a sociedade em geral, ou seja, o que preconizava nas Constituições de 1824 e de 1891, em que abordava a educação em sentido geral, deixou de ser secundário e passou a ser visto como obrigação e direitos. No entanto, ainda há muito o que se fazer quanto ao cumprimento do supracitado artigo, as políticas públicas de incremento e incentivo à uma educação de qualidade necessita de ações efetivas e concentradas no ser humano, de outra forma, o que ficou assegurado pela Constituição Federal ficará sem sentido. Será mais uma norma vazia e sem efetividade.

2.1 LDB e Educação Infantil

O Brasil vive um momento histórico muito oportuno de reflexão e ação em relação às políticas públicas voltadas ao público infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 26 de dezembro de 1996, amparada pela Constituição Federal nos artigos 205 a 214, tem como prerrogativa defender e assegurar a educação gratuita a todas as pessoas de direito, sejam elas crianças, jovens ou adultos (LOPES, 1999).

Como entendimento, o artigo 4º, inciso IV advoga que as crianças de zero a seis anos de idade têm asseguradas, na forma da lei, uma educação escolar e pública com gratuidade, fato que não foi contemplado pela Constituição Federal, ou seja, o artigo 208, inciso IV, prevê apenas o atendimento em creche e pré-escola para as crianças da idade supracitada e não aborda a gratuidade da educação nesta fase.

Analisando o que está disposto no artigo 30 desta Lei, a Educação Infantil não integra propriamente o domínio fundamental do ensino, por motivo de que na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Em consequência, diante do sistema de direitos e garantias previstos na Constituição Federal e pela Lei nº 9.394 /96 (LDB), concluímos que mesmo sem o caráter obrigatório para os pais ou responsáveis, a creche e a pré-escola, correspondendo a deveres do Estado e da família para com a educação, são etapas integrantes do ensino fundamental, tornando-se secundário o disposto no artigo 30 da LDB (NOGUEIRA, 1991).

A família, sendo a base da educação, deve ser a primeira a motivar a criança em sua entrada para a escola. Consciente do valor do papel educacional da família, deve-se reconhecer a complexidade que é o exercício familiar no dia a dia. Com a novas configurações familiares, implica-se em questionar quem é o provedor do sustento familiar, em que horários e com quais recursos e suporte o faz, em um contexto atual de difícil compatibilidade entre trabalho e família surge a Educação Infantil, tão necessária para o molde familiar atual, por ser a continuação da educação recebida na família. Esse princípio, afirmado tanto na Constituição Federal quanto na LDB, consta do mais importante documento internacional de educação do século XX, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990), (LOPES, 1999).

Partindo do contexto sobre a importância da família na vida escolar da criança, é necessário ela esteja inteirada com os objetivos da creche ou da pré-escola na qual a criança está inserida. Como se dá o relacionamento aluno/aluno e aluno/escola, visualizar, também os espaços disponíveis e os acervos pedagógicos, bem como as metodologias que são utilizadas nesses espaços, outro ponto é a qualidade da merenda, quais princípios e diretrizes orientam a ação da instituição, qual seu projeto pedagógico -, mas também porque permite que a escola conheça e aprenda com os pais.

Segundo o Programa Nacional de Educação (PNE) de 2001, a articulação com a

família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas.

Se o complemento entre as famílias e a escola tem seu foco no apoio à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, então o envolvimento da família na educação deve ser desenvolvido tanto no tempo como nos espaços escolares - nas diferentes atividades e iniciativas que a escola gesta no campo extracurricular ou nos diferentes momentos da vida cotidiana familiar. Ambos os tipos de envolvimento são essenciais para promover a aprendizagem integral e sustentável de crianças e jovens ao longo do tempo. Embora a família seja o primeiro e mais importante núcleo educacional, é necessário que a escola aceite as tendências e demandas da família nuclear moderna, pois nos dias de hoje é comum a família monoparental (Constituição Federal, artigo 226, § 4º), isto é, aquela em que apenas um dos pais (homem ou mulher) é referência. No Brasil, quase um terço das famílias é chefiado por mulheres. Há também famílias reconstituídas, na qual mulheres e homens vivenciam novos casamentos e reúnem filhos de outras relações, famílias que articulam em uma mesma casa vários núcleos familiares, famílias formadas por casais homossexuais, entre outras (PICHON-RIVIÉRE, 2018).

Outro fator que deve ser levado em conta é a diferença social. No Brasil, as desigualdades são extremas, em que milhões de crianças, saem de lares desestruturados tornando-se alvos fáceis e com situações de risco, como drogadição e abandono parental. Como as pesquisas do Instituto *HighScope* comprovaram que apenas o atendimento escolar de qualidade produz resultados positivos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, nessa assertiva, é fundamental que essas crianças tenham acesso a experiências educativas de qualidade nas creches e pré-escolas.

Os estudos sobre o cérebro vieram após pesquisas relacionadas à Educação Infantil, um destes estudos foi o Projeto Perry (1962-1967) do Instituto *HighScope Education Research Foundation*, em Michigan, nos Estados Unidos, sob orientação do psicólogo do psicólogo David Weikart. Tal estudo teve como objetivo analisar se o acesso à educação de alta qualidade poderia ter um impacto positivo em crianças pré-escolares e nas comunidades onde viviam. Para isto, a investigação dividiu 123 crianças, em idade pré-escolar com fatores de risco de fracasso na escola, em dois grupos, a saber: um grupo entrou em um programa de pré-escola de alta qualidade com base na abordagem de aprendizagem ativa do *HighScope* e um grupo de comparação que não recebeu educação pré-escolar (ANFOPE, 2018).

Enfim, no Brasil a legislação educacional, que teve como marco legal a Constituição Federal de 1988, juntamente com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 do "Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)"-, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”-. Além da importância dada à educação por

meio da legislação, as pesquisas internacionais e estudos brasileiros nacional específica temos acesso a pesquisas internacionais e estudos nacionais indicam que o investimento público na primeira infância pode beneficiar as crianças mais tarde.

2.2 Estratégias de incentivo à leitura na educação infantil

A escola é concebida como um local ideal para desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e fazer com que as crianças aprendam a ler é um dos principais objetivos no campo da pedagogia. Segundo Silva (2014) alguns estudos verificaram que as crianças, que tiveram experiências familiares com a leitura, aprendem a ler e a escrever com pouca dificuldade: para que as crianças adquiram o hábito da leitura, é importante envolvê-las na sala de aula com livros que as motivem e, também, seria ideal que elas tivessem uma imagem positiva de seu professor ou professora em relação à leitura. Para auxiliar o processo de aprendizagem da leitura, seria apropriado que os textos fossem lidos em voz alta e com mais frequência na sala de aula, sendo esta uma das estratégias.

Conforme descrevem Calkins e Bellino (1997) a leitura em voz alta seduz a criança, ainda mais quando esta leitura é feita com mudança de entonação. Elas percebem na voz do professor o interesse e a motivação pelo o que está sendo lido, desta forma, a curiosidade e o incentivo em querer saber o final da história é despertado.

Algumas estratégias são citadas por Zappone (2007) inferindo que as crianças aprenderão que esta prática é agradável. Portanto o autor sugere ações como leitura de histórias infantis, sempre indagando, questionando e influenciando a criança a recontar o que ouviu, modificar seu final sempre registrando a participação, o interesse pontuando o desenvolvimento delas. Outra estratégia mencionada pelo autor é a criação de um cantinho de leitura onde muitos centros infantis utilizam esta técnica para desenvolvimento da leitura. Este espaço deve ser arejado, bem iluminado, silencioso para se evitar distrações no momento da leitura e com prateleiras onde existam livros adaptados para os interesses das crianças e outros relacionados aos temas que estão sendo tratados nas diferentes Unidades Didáticas.

Para apresentar às crianças o mundo da leitura, Oliveira (2009) sugere formar um círculo com as crianças e o professor ler com voz harmoniosa emprestando-a aos personagens contidos na história, esta estratégia, como foi citado por Calkins e Bellino (1997), entusiasma e incentiva os alunos.

Sem desfazer o círculo, o professor pode contar histórias auxiliadas por uma série de recursos ou materiais como cartões com desenhos, fantoches, fotografias, ou seja, qualquer recurso que produz nos alunos o prazer de ler.

O autor supramencionado evoca questões significativas como estratégia de ensino na educação infantil, ele defende o uso de canções, rimas, repetições, utilizando a qualidade da linguagem, sendo ela simples, natural e apropriada para a idade das crianças.

Em relação aos tipos de histórias, nota-se que há uma grande variedade de histórias

ou contos. Alguns estão mais próximos da realidade e outros vão além disso e alcançam a ficção e mundos fantásticos. Alguns autores como Coelho (2012) dividem essas histórias em contos maravillosos com personagens mágicos e mundos fantasiosos e imaginário como a obra de Charles Dickens “Um Cântico de Natal (e outras histórias), Peter Pan” de James Matthew Barrie”. Contos do cotidiano que são histórias que se aproxima dos problemas reais costumando elucidar acerca dos valores e dos sentimentos. Há também história de aventura, de ficção científica e do Realismo crítico-social que refletem sobre os problemas da sociedade em busca de reflexão da criança, um exemplo é o livro “A Pequena Vendedora de Fósforos”, de Hans Christian Andersen.

De acordo com Sisto (2018) há três momentos para realizar uma apresentação impactante do livro a ser lido: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. A sequência didática inicia-se com (Solé, 1998) destaca que a pré-leitura a princípio é baseado na motivação, o que ajudará a incentivar o interesse dos pequenos. O autor destaca que é interessante mostrar a enorme importância de projetar a organização bem especificada da apresentação desde o início, a autora também afirma que o professor, em cada instante, deve dar ênfase ao especificar as atividades a serem realizada pós-leitura, dessa forma, as crianças ficarão mais interessadas no conteúdo que será lido ou ouvido.

Enfim, o professor em todos os momentos deve agir como um guia para os alunos.

3 I METODOLOGIA

O presente estudo baseia-se em um estudo descritivo que visa conhecer as características das crianças de 5 anos do CMEI Professora Zenilda Maria Lopes, além da observação, da análise e da delimitação dos fatos que compõem o problema de pesquisa: processos pedagógicos e metodológicos utilizados para incentivar a leitura. Por meio da abordagem crítico-social fez-se uma reflexão sobre a realidade do processo educacional de alunos a partir de uma análise situacional, onde é possível reconhecer o problema e objetivar um plano de ação com projeções para o futuro.

A busca em bases documentais foi realizada em fevereiro de 2018 a agosto do mesmo ano, a coleta de dados e a observação na instituição escolhida foram desenvolvidas nos meses de setembro e outubro de 2018. A pesquisa bibliográfica realizou-se em bases de dados como SCIELO, CAPES e artigos indexados em revistas que se relacionaram com o tema, monografias e dissertações submetidas à avaliação. A pesquisa dos dados coletados realizou-se no Centro Municipal de Educação Professora Zenilda Maria Lopes, em Caldas Novas, Goiás. A população se compõe de todos os professores que atuam em turmas de alunos com a idade de cinco anos e de crianças nesta faixa etária.

Nesta investigação, uma amostra representativa é considerada como aquela que tem todos os elementos característicos da população – professores que atuam em turmas de crianças com a idade de cinco anos e crianças de 5 anos de idade do CMEI

Professora Zenilda Maria Lopes. Foram incluídas nesta investigação cinquenta alunos e seis professoras que atuam em turmas de alunos com a faixa etária de 5 anos. Portanto, neste estudo utilizou-se a amostragem intencional com participação de cinquenta crianças de 5 anos que foram selecionadas como medida representativa, para realizar uma análise coerente das estratégias pedagógicas e metodológicas que os professores do CMEI Professora Zenilda Maria Lopes utilizam para incentivar a leitura.

As técnicas e instrumentos de coletas de dados estão transcritas abaixo e, conforme Gil (2002), esta fase tem a intenção de recolher informações previamente elaboradas sobre o estudo incluindo o levantamento de várias fontes de dados.

Como primeiro momento, foi realizada uma pesquisa em bancos de dados de trabalhos indexados e submetidos à aprovação como: artigos, dissertações, teses, estudos originais e bibliográficos.

Posteriormente foi aplicado um questionário composto por nove perguntas abertas aos sujeitos da investigação formado por professores que atuam em salas com alunos de cinco anos e uma busca dos dados da escola pesquisada, e, logo, um estudo de exploração e de investigação da realidade, cujo objetivo foi "proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com o fim de fazer mais explícita a construção da hipótese" (Gil, 2002, p.41).

Portanto, a investigação de campo contribuiu significativamente para se alcançar os objetivos pretendidos. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 21), o "questionário é um instrumento de coleta de dados, que consiste em uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença de pesquisador". Para os propósitos da coleta das informações, estabeleceu-se um questionário com perguntas subjetivas aplicadas às professoras.

3.1 Coleta de dados

No primeiro momento houve uma conversa informal com a diretora da unidade escolar a ser pesquisada, junto a isto foi pedida a autorização para que a pesquisa se realizasse com os professores das turmas de alunos com cinco anos. A diretora foi receptiva e confirmou a parceria da escola para a confirmação da coleta de dados. Logo após, a diretora convidou os professores das turmas selecionadas para uma reunião onde foi exposta a problematização junto aos objetivos a serem alcançados com a dissertação de modo a conscientizá-las da importância de participação para a confirmação ou refutação da hipótese feita previamente. Percebe-se em algumas professoras o interesse em colaborar e outras não se mostraram interessadas, desta forma, da população da pesquisa foram selecionadas seis professoras do CMEI que trabalham com crianças de cinco anos de idade. Utilizou-se a pesquisa de campo desenvolvida pelo método indutivo, através da técnica de observação direta, aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, constituída de 9 (nove) questões, sendo 4 (quatro) de múltipla escolha e 5 (cinco) abertas.

Após a coleta, os dados foram tabulados, analisados e interpretados e também

confeccionados os gráficos e a comparações da prática com a teoria de alguns autores como: Kleiman, Smith e Lerner.

As questões levantadas procuravam responder a vários questionamentos, dentre eles: tempo de atuação na área; frequência com que trabalha a leitura; como é incentivada a leitura; que tipos de livros são mais interessantes pra incentivar a prática da leitura, inclusive sugestões para melhorar a prática pedagógica dos docentes (Anexo A).

4 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo cujo percurso metodológico foi a entrevista norteou-se através da aplicação de um questionário contendo 9 perguntas direcionados aos professores como encontra-se exposto abaixo:

A primeira pergunta no questionário baseou-se em identificar a idade. Assim, apenas uma professora respondeu, ela tem 44 anos. A pergunta seguinte foi sobre o gênero das participantes. Como foi possível verificar, 100% dos entrevistados são do sexo feminino.

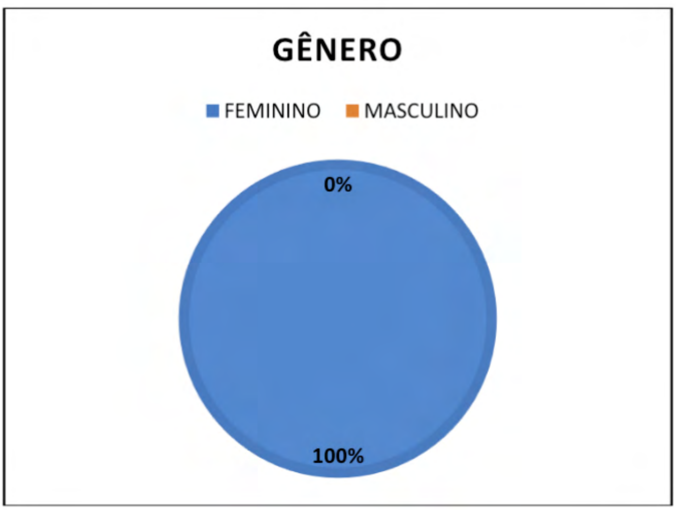


Gráfico 1 - Génerо

Fonte: Autoria da aluna (2021).

O Gráfico 2 mostra quanto tempo as professoras trabalham na alfabetização de crianças de cinco anos. Segundo os dados coletados, 33% trabalham de 1 (um) a 5 (cinco) anos e 67% de 5 (cinco) a 10 (dez) anos.



Gráfico 2- Tempo de trabalho na alfabetização

Fonte: Autoria da aluna (2021).

A próxima pregunta quis saber se os sujeitos da pesquisa costumam contar histórias para os alunos. Responderam que sim 83% e 17% responderam que quase sempre.



Gráfico 3- Você costuma contar histórias para seus alunos?

Fonte: Autoria da aluna (2021).

Foi possível verificar que a leitura é trabalhada diariamente. Quanto a quantidade

de alunos por sala na Educação Infantil, percebeu-se que todas têm de 10 a 15 alunos em sua sala de aula.

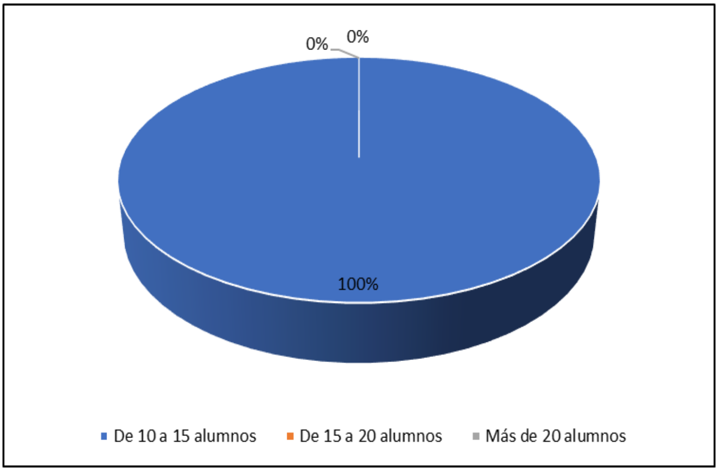


Gráfico 4- Qual o número de alunos possui em sua sala?

Fonte: Autoria da aluna (2021).

4.1 Questionário com perguntas abertas (da entrevista)

A primeira pergunta relacionada à entrevista quis saber se o sujeito da pesquisa utiliza somente a literatura infantil ou trabalha outros gêneros.

> *P1 - Não. Trabalho também histórias em quadrinhos, parlendas músicas.*
>
> *P2 - Além da literatura infantil utilizo curtametragens com histórias que falam sobre o valor da amizade e da importância da família e da escola.*
>
> *P3 – Trabalho com revistas educativas. Tenho uma coleção da revista Recreio em casa e a utilizo sempre que posso.*
>
> P4 - Sim, em minha sala eu e meus alunos usamos muito os jornais, principalmente os Almanaques, revistas, panfletos.
>
> *P5 - Somente literatura infantil.*
>
> *P6 - Trabalho com outros gêneros como receitas, contos de fadas, entre outros.*

Como foi possível verificar, os professores apontaram várias opções de leitura o que vai ao encontro do que mostra Maria dos Remédios na revista Educação (2012): “Se pensarmos bem, vamos perceber que a poesia, histórias infantis, parlendas, sempre fez parte do cotidiano das crianças”.

A próxima pregunta quis saber sobre a rotina em relação à leitura:

> *P1 - 2 vezes na semana de maneira diversificada.*
>
> *P2 - Eu leio todos os dias com e para os alunos. Trabalho o autor e o ilustrador todos os dias, no período vespertino temos o momento da leitura que começa*

> *com música.*
>
> *P3 – Realizo apenas a roda de leitura.*
>
> *P4 - Primeiro apresento o livro, faço uma breve narrativa e, aí, a contação acontece com a apresentação das ilustrações.*
>
> *P5 - De vez em quando.*
>
> *P6 - Pelo menos duas vezes na semana.*

"É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias e escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho de compreensão do mundo". Os sujeitos da pesquisa responderam qual estratégia de leitura utilizam para incentivar a leitura, a saber:

> *P1 - Envolver a família todos os colegas teatro contar o que inventou ou produziu.*
>
> *P2 - Com fantoches, ilustração, mostrando as figuras, alternando a voz, dramatizando.*
>
> *P3 - Livros, dedoches e palitoches.*
>
> *P4 - Incentivar o imaginário, aumentar a curiosidade e a vontade em aprender.*
>
> *P5 - Avental de história, caixa de história.*
>
> *P6 - Leitura de imagens, fantoches, avental pedagógico, dentre outros.*

É importante que o professor utilize diversas estratégias para incentivar as crianças ao gosto pela leitura, algumas delas estão refletidas nas respostas das pesquisadas e, pode-se acrescentar a elas, a apresentação de diferentes produções textuais orais, escritas e audiovisuais, além de momentos de brincadeiras que despertem a imaginação, a fantasia e experimentação por meio da leitura e compreensão de textos.

Quanto à contribuição da literatura infantil para a aquisição da leitura, as professoras responderam que:

> *P1 - Despertar o faz de conta muito necessário para o processo de desenvolvimento.*
>
> *P2 - Auxilia na aquisição dos recursos audiovisuais, interpretação e desenvolve hipóteses de leitura e escrita.*
>
> *P3 - Torna a leitura um ato prazeroso.*
>
> *P4 - Sim, perguntam, criam e participam da história.*
>
> *P5 - Contribui bastante nos aspectos visuais e auditivos.*
>
> *P6 - Quando começa desde cedo o incentivo pela leitura, o aluno adquire o gosto com mais facilidade.*

Trabalhar a literatura infantil em sala de aula pode estimular e contribuir com o processo de aquisição da leitura, assim, em contato com diversos textos, sejam eles escritos, ouvidos ou visualizados (leitura de imagens) a criança passa a se interessar mais

pelo objeto.

A próxima pergunta foi se os alunos se sentem motivados no momento da leitura da literatura infantil.

> *P1 - Sim participando na interpretação oral e dramatizando.*
>
> *P2 - Prestando atenção, querendo ver as figuras e recontando.*
>
> *P3 - Sim, interagindo com a professora.*
>
> *P4 - Sim, perguntam, criam e participam da história.*
>
> *P5 - Sim, pois se concentram e participam com recontos da história.*
>
> *P6 - Sim, ficam empolgados contando e recontando a história, principalmente se for contada de forma lúdica.*

O livro não pode se tornar algo obsoleto e ultrapassado para a criança, ele deve ser atemporal e a ela deve-se permitir uma maior aproximação para que possa tocá-lo, folheá-lo, e senti-lo, de maneira que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos.

A próxima e última pergunta foi sobre como o professor avalia os alunos no momento da leitura.

> *P1 - Um momento prazeroso para eles. A participação individual de cada um. O objetivo de formar leitores críticos e participativos futuramente.*
>
> *P2 - Eles amam as histórias infantis, proporcionando a eles momentos riquíssimos de muita aprendizagem, são excelentes espectadores.*
>
> *P3 - Interessados.*
>
> *P4 - Muito bons, sempre participativos e curiosos.*
>
> *P5 - Avalio por meio da participação e interação e o reconto que eles fazem.*
>
> *P6 - Pode ser avaliado de forma em observar se o aluno se sente motivado e se recebeu algum incentivo. Demonstrar interesse pela história, ter uma roda de conversa apresentando os principais pontos da história. Incentivar a interpretação da história para tornar o aluno pensante.*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam, desde 2009, que as instituições que atuam nessa etapa de ensino criem procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças.

A pesquisa em si, proporcionou vários momentos desta descoberta à pesquisadora, embora ela trabalhe no mesmo local onde foi realizada a pesquisa e conheça os sujeitos que participaram da investigação, descobertas foram feitas. Quando um professor se nega a ajudar ao pesquisador ela se nega ao novo que poderá auxiliá-lo em sua maneira de expor sua aula.

Em relação aos resultados do Gráfico 1: este resultado vai ao encontro do que mostra o Censo Escolar 2011, na revista educação: “em um universo de mais de 2,045

milhões de profissionais, 1,065 milhão são do sexo feminino". Também pode-se verificar que isso ocorre em diversos municípios do Estado de Goiás e também de outros estados.

De acordo com os dados representados no Gráfico 3, quando perguntado sobre se as professoras costumam contar histórias aos alunos, houve um pouco de contradição ao analisar as perguntas abertas, entretanto, algumas professoras sim, trabalham a contação de histórias todos os dias, pois analisando os cadernos de planejamento das professoras, percebeu-se que eles contemplam a leitura de uma história diferente para as crianças e diariamente elas trabalham com o cantinho da leitura, onde as crianças podem manipular livros, revistas, jornais, gibis conforme a sua preferência.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Remetendo ao que foi proposto nesta investigação, de acordo com a problematização e o objetivo geral, em relação às estratégias pedagógicas que as professoras utilizam para incentivar a leitura em crianças de 5 anos de idade do CMEI Professora Zenilda Maria Lopes. Percebi em minhas observações e com o resultado das pesquisas, que alguns professores ainda estão perdidos quanto as estratégias utilizadas no momento da leitura.

Alunos dispersos e sem motivação tornam sem eficácia o trabalho do professor, em se tratando de Educação Infantil o caso torna-se mais complexo ainda, pois é nessa fase que as crianças estão no ápice de sua curiosidade e cheias de questionamentos que os adultos, por vivência e experiência, podem elucidar. E a responsabilidade do professor em responder aos questionamentos e desvanecer a curiosidade dos pequenos é vital.

A literatura infantil foi o ponto de partida para as reflexões acerca dos recursos que os professores podem utilizar como incentivo à leitura e na formação de novos leitores.

O professor tem o papel crucial na vida dos futuros leitores, pois ele é quem indicará o caminho para o gosto da leitura, além de despertar na criança a imaginação e o prazer pelo ato de ler.

Por meio da pesquisa, mais precisamente da análise das respostas, pode-se perceber que ainda há professoras que não utilizam estratégias enriquecedoras para instigar o prazer pela leitura em crianças de cinco anos, o que permite afirmar que nessa fase a acriança já tenha as noções básicas de leitura, pois aos seis anos ela entra na educação básica obrigatória.

Na pesquisa levantada com as professoras, ficou evidente que algumas utilizam a leitura de gêneros variados com frequência, comprovando a importância desta leitura nos anos iniciais. Referente à contribuição da literatura no processo de aquisição da leitura, as pesquisadas foram unânimes em afirmar que a criança, quando entra em contato com a leitura de histórias, desde cedo, desenvolve a oralidade, a imaginação, a criatividade e principalmente o gosto pela leitura.

Entretanto, algumas professoras ainda se prendem ao tradicionalismo, ou seja,

leem automaticamente e sem esperar o *feedback* da criança em relação à história ouvida. Nesse ponto, há que se considerar o passado leitor do professor. Algumas disseram que, quando pequenas, liam apenas para corresponderem às expectativas dos professores e da família, e que em casa ninguém tinha o hábito da leitura, por isso a pouca motivação em ler.

Pode-se ressaltar que a Literatura Infantil contribui para a formação do leitor, estimulando a curiosidade e instigando a produção de novos conhecimentos, constatou-se que para que isso se torne realidade muitas professoras utilizam metodologias diversificadas e muito criativas.

Esse trabalho proporcionou diversas formas de ponderar sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras do CMEI Professora Zenilda Maria Lopes no incentivo à leitura de crianças de cinco anos de idade, promovendo uma reflexão sobre o uso de diversos textos, principalmente da Literatura Infantil e suas diferentes abordagens.

Enfim, na sociedade letrada em que se vive é primordial que o indivíduo saiba dominar as habilidades tanto da leitura quanto da escrita. Na qual a língua é um fenômeno social, cultural e dinâmico que muda de acordo com o contexto, em que a Literatura Infantil só tem a acrescentar como instrumento de transformação da própria realidade.

Trabalhar a temática foi fascinante e enriquecedor, pois permitiu refletir sobre as diferentes estratégias, ou a ausência delas, no trabalho cotidiano do professor em relação ao momento da leitura.

As reflexões aqui apresentadas não são finitas, pois ampliam as possibilidades de aprofundamento deste estudo de forma a especificar com mais detalhes as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Infantil para incentivar a leitura nas crianças, especificamente as de cinco anos de idade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 3407-8000 –www.revista.br –www. faef.edu.br. Ano XVII – Número 30 – janeiro de 2018.

ANFOPE. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer** (LEPEL/FACED/ UFBA). Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/ UFBA).2018.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil**: o que diz a legislação. Disponível em http://www.lfg.com.br. 12 de novembro de 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. LEAL, Ananias Melo. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de /2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BUJES. M. I. E. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALKINS, Lucy; BELLINO, Lygia. **Raising lifelong learners, a paret´s guide, Massachusetts**: Perseus Books ,1997

COELHO, Nelly Novaes, Literatura infantil: Teoria análise didática. São Paulo. Moderna, 2012.

DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa***.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEAL, T. F; MELO, K. R. Por Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F; SOUZA, I. P. (Org.). Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, M. G. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. São Paulo: Saraiva, 1991.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura prazer: interação participativa com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, E.O processo grupal (M. S. Gonçalves & M. A. F. Velloso, Trads., 8a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. 2018.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Luis Raul. **A criança e o livro.** Rio de Janeiro. Ed. Ática. 1987.

SILVA, Iracema Cristina Fernandes. **Educação Infantil de Qualidade e os Desafíos da Gestão Escolar**. UFMT. 2014

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Curitiba: Positivo, 2018.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBEROSKY, Ana. **Além da Alfabetização**. Ed. Ática, São Paulo, 1996.

ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura**: problemas e perspectivas. In: Revista Teoria e Prática da Educação. Vol.3, n. 10, 2007

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

L

M

P

2

A Educação

enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

2

A Educação

enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022